

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav jazyků a komunikace neslyšících

# **Bakalářská práce**

Marie Vybíralová

**Společné působení několika pedagogů v jedné třídě:  
východiska, cíle, kompetence**

**The joint effect of several teachers in one class: issues, objectives, competencies**

Praha 2014

Vedoucí práce: Mgr. Andrea Hudáková, Ph.D.

## **Poděkování**

Mé poděkování patří zejména Mgr. Andree Hudákové, Ph.D., za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady a podporu při zpracování práce.

Dále bych ráda poděkovala všem školám, které se účastnily mého šetření, a příslušným pedagogům, kteří byli ochotni vést se mnou rozhovor.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 23. května 2014

.....

Marie Vybíralová

**Klíčová slova:**

Pedagog, asistent pedagoga, osobní asistent, spolupráce pedagogů, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, pedagogické kompetence.

**Key words:**

Pedagogue, pedagogical assistant, individual assistant, cooperation of pedagogues, pupil with special educational needs, pedagogical competences.

## **Abstrakt**

Bakalářská práce je zaměřena na společné působení dvou či více pedagogů ve výuce. Jejím cílem je komplexně popsat, za jakých okolností je možné se v České republice s více pedagogy v jedné třídě setkat, kdy a proč začalo být této spolupráce využíváno a jakých modelů kooperace je možno využít, aby výuka byla co nejefektivnější. Problematika je zpracována s ohledem na vzdělávání žáků se sluchovým postižením, stranou však nezůstává ani společné působení dvou a více pedagogů při vzdělávání žáků ostatních, tj. zejména žáků vzdělávaných v bilingválním prostředí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí práce je i terénní výzkum, v němž bylo společné působení několika pedagogů sledováno pomocí pozorování a rozhovorů v různých školních prostředích a podmínkách.

## **Abstract**

The bachelor thesis is focused on the cooperation of two or more pedagogues while teaching. Its aim is to describe widely in what circumstances in Czech Republic, it is possible to meet more teachers in one class, when and why this type of cooperation started being used and what models of cooperation are possible to use so the teaching is as effective as possible. The issue is viewed with regard to educating students with a hearing disability however the cooperation of two and more pedagogues while teaching other students, i.e. particularly students educated in a bilingual environment and students with special educational needs, is used as well. One part of the thesis is a fieldwork where is the cooperation of several pedagogues observed, by observation and conversation in different school environments and conditions.

# Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1 POČÁTKY PŮSOBNÍ DALŠÍHO PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA VE VÝUCE.....</b>	<b>11</b>
1.1 90. LÉTA 20. STOLETÍ.....	11
1.1.1 <i>Romští asistenti.....</i>	<i>11</i>
1.1.2 <i>Asistenti pro žáky se zdravotním postižením .....</i>	<i>12</i>
1.2 21. STOLETÍ.....	12
<b>2 SPOLEČNÉ PŮSOBNÍ NĚKOLIKA PEDAGOGŮ: UČITEL A ASISTENT PEDAGOGA .....</b>	<b>14</b>
2.1 PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA .....	14
2.2 ODBORNÁ KVALIFIKACE.....	16
2.2.1 <i>Učitel prvního stupně.....</i>	<i>16</i>
2.2.2 <i>Asistent pedagoga.....</i>	<i>16</i>
2.3 PLATOVÉ OHODNOCENÍ .....	17
2.3.1 <i>Učitel prvního stupně.....</i>	<i>17</i>
2.3.2 <i>Asistent pedagoga.....</i>	<i>17</i>
2.4 POZICE A PRACOVNÍ NÁPLŇ ASISTENTA PEDAGOGA VE VÝUCE PODLE ŽÁKOVÝCH SPECIÁLNÍCH POTŘEB VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.4.1 <i>Asistent pedagoga pro žáky se sluchovým postižením.....</i>	<i>18</i>
2.4.2 <i>Asistent pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí .....</i>	<i>21</i>
2.4.3 <i>Asistent pedagoga pro žáky-cizince.....</i>	<i>22</i>
2.4.4 <i>Asistent pedagoga pro žáky s poruchou autistického spektra .....</i>	<i>22</i>
2.4.5 <i>Asistent pedagoga pro žáky s mentálním postižením.....</i>	<i>23</i>
2.4.6 <i>Asistent pedagoga pro žáky se zrakovým postižením .....</i>	<i>23</i>
2.4.7 <i>Asistent pedagoga pro žáky s tělesným postižením.....</i>	<i>24</i>
2.5 MODEL Y SPOLEČNÉHO PŮSOBNÍ UČITELŮ S ASISTENTY PEDAGOGŮ .....	24
2.5.1 <i>Spolupráce podle Hemmingssona (In Takala, 2007) .....</i>	<i>25</i>
2.5.2 <i>Spolupráce podle inkluzivniskola.cz.....</i>	<i>26</i>

2.5.2.1	Práce s celou třídou .....	26
2.5.2.2	Rozdělení třídy na menší skupinky .....	27
2.5.3	<i>Spolupráce podle asistentpedagoga.cz</i> .....	27
2.5.4	<i>Spolupráce podle Uzlové (2010)</i> .....	28
<b>3</b>	<b>SPOLEČNÉ PŮSOBNÍ NĚKOLIKA PEDAGOGŮ: BILINGVÁLNÍ MODEL VZDĚLÁVÁNÍ VE VÝUCE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM..</b>	<b>30</b>
3.1	SPOLEČNÉ PŮSOBNÍ PEDAGOGŮ VE VÝUCE V BILINGVÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ SLUCHOVĚ POSTIŽENÝCH ŽÁKŮ .....	30
3.2	POČÁTKY BILINGVISMU VE SKANDINÁVII A NĚMECKU .....	31
3.2.1	<i>Švédsko</i> .....	31
3.2.2	<i>Německo</i> .....	32
3.3	BILINGVISMUS VE VZDĚLÁVÁNÍ NESLYŠÍCÍCH V ČESKÉ REPUBLICE .....	34
3.4	SLUCHOVĚ POSTIŽENÝ PEDAGOG VE VÝUCE ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM .....	35
3.5	SLUCHOVĚ POSTIŽENÝ PEDAGOG JAKO OSOBNOSTNÍ A JAZYKOVÝ VZOR .....	37
3.6	SPOLUPRÁCE SLYŠÍCÍHO A NESLYŠÍCÍHO PEDAGOGA .....	38
<b>4</b>	<b>VYBRANÉ ZAHRANIČNÍ ZKUŠENOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM ZA PŘÍTOMNOSTI VÍCE PEDAGOGŮ VE VÝUCE .....</b>	<b>39</b>
4.1	FINSKO .....	39
4.2	HOLANDSKO.....	40
4.3	NORSKO.....	40
<b>5</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....</b>	<b>41</b>
5.1	CÍLE VÝZKUMU.....	41
5.2	SBĚR DAT .....	42
5.3	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	43
5.4	ANALÝZA POZOROVÁNÍ A ROZHOVORŮ .....	46
5.4.1	<i>Škola A</i> .....	46
5.4.2	<i>Škola B</i> .....	48
5.4.3	<i>Škola C</i> .....	50
5.4.4	<i>Škola D</i> .....	51
5.4.5	<i>Škola E</i> .....	52
5.4.6	<i>Škola F</i> .....	53

5.4.7	<i>Škola G</i> .....	54
5.5	DISKUZE A ZÁVĚRY .....	55
5.5.1	<i>Potvrzení/ vyvrácení hypotéz</i> .....	59
<b>ZÁVĚR</b> .....		<b>61</b>
<b>SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ</b> .....		<b>65</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....		<b>69</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....		<b>70</b>



## Úvod

Téma, kterým bych chtěla provést čtenáře své bakalářské práce, mě zaujalo proto, že v dlouhé historii vzdělávání se jedná o docela novou, přitom rychle se šířící a v budoucnu pravděpodobně ještě více využívanou záležitost.

V době svých vysokoškolských studií, kdy jsem navštěvovala různá vzdělávací zařízení, především pro žáky se sluchovým postižením, jsem běžně slýchala z úst pedagogů termíny jako *neslyšící pedagog*, *asistent pedagoga*, *neslyšící asistent*, *bilingvální vzdělávání* a další. Mnohdy bylo společným jmenovatelem to, že během výuky ve třídě pracovali dva pedagogové<sup>1</sup>, namísto jednoho učitele, jak jsem byla zvyklá ze svých školních let. Jednotlivé modely spolupráce se v něčem shodovaly, v něčem lišily.

V dnešním českém školství je společné působení několika pedagogů v jedné třídě záležitostí týkající se především **učitelů s asistenty pedagoga**. Ti spolu mohou působit jak na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak na školách běžných<sup>2</sup>. Již z legislativy vychází, že učitel je ten, kdo řídí výuku, a asistent pedagoga je někdo, kdo je ve výuce nápomocen, jak pedagogovi, tak žákovi/žákům.

Další možností, kde se setkat s více pedagogy ve výuce, je **bilingvální vzdělávání**. V tomto případě by měli ve výuce fungovat učitelé jako tým sobě si rovných pedagogů.

Otázkou tedy je, zdali se ve školách pro žáky se sluchovým postižením setkáváme se společným působením několika pedagogů proto, že chceme žáky vzdělávat bilingválně, nebo z nějakého přesvědčení, že žáci se sluchovým postižením potřebují podporu ve vzdělávání, nezvládají učivo sami apod.

V případě vzdělávání žáků se sluchovým postižením bilingvální metodou, tedy ve výuce se pracuje jak s jazykem vycházejícím z žakových potřeb, tak s jazykem většinové společnosti, přičemž oba jsou na stejné úrovni, je jeden z přítomných pedagogů slyšící a druhý se sluchovým postižením. Základem bilingválně vedené výuky je přijetí faktu, že oba vyučovací jazyky jsou si rovny, že žák se sluchovým postižením není primárně zdravotně postižený, ale je to žák s odlišným jazykem a kulturou.

---

<sup>1</sup> V této bakalářské práci pokládám za pedagoga osobu, která podle *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, vykonává přímou pedagogickou činnost. Přímou pedagogickou činností se podle výše zmiňovaného zákona rozumí přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálněpedagogická nebo pedagogicko-psychologická činnost. Mezi tyto osoby se řadí: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník.

<sup>2</sup> Za školu běžnou považuji každou školu, která není přímo zřízena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání.

V souvislosti s tím, že často řešeným problémem u žáků se sluchovým postižením je právě vyučovací jazyk a problém ne moc velké znalosti, nebo úplné neznalosti vyučovacího (českého) jazyka při nástupu do školy, mě napadá, zdali bychom o těchto žácích nejen v případě společného působení pedagogů nemohli uvažovat podobně jako o žácích Romech nebo cizincích spíše než jako o žácích s jiným zdravotním postižením.

Svou bakalářskou práci zaměřím tedy na to, kdy jsme začali spolupráce více pedagogů ve výuce využívat, co nás k tomu vedlo, jak se situace vyvíjela a jak teorie popisuje, jak dnes spolupráce několika pedagogů ve výuce vypadá nebo by měla vypadat.

Následně bych ve svém terénním výzkumu chtěla v reálu vidět, s jakými modely spolupráce se můžeme na různých školách setkat, jak jsou tyto modely ovlivněny tím, kteří pedagogové spolu pracují, s jakými žáky pracují a jak je ovlivňují jiné podmínky třídy a školy. Ráda bych také zjistila, zdali ve školách pro žáky se sluchovým postižením, které se zúčastní výzkumu, je důvodem přítomnosti více pedagogů ve výuce právě vzdělávací metoda, nebo to, jak by možná někteří řekli, „že žák je zdravotně postižený a potřebuje pomoc“. Také bych se ráda zaměřila na to, co se ve výuce žáků se sluchovým postižením vedené více pedagogy shoduje s výukou žáků Romů, cizinců a žáků s jiným zdravotním postižením. Nalézt odpovědi na tyto otázky se pokusím kvalitativním výzkumem v několika školách jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak v běžných školách.

Protože při studijních praxích (podzim, 2013) jsem se dozvěděla, že více pedagogů v jedné třídě působí především v mateřských školách a na prvním stupni školy základní, vybrala jsem si pro svou práci první stupeň základní školy.

# 1 Počátky působení dalšího pedagogického pracovníka ve výuce

## 1.1 90. léta 20. století

Zapojení dalšího pedagogického pracovníka do výuky se v České republice rozvíjí od 90. let 20. století, kdy se začalo uvažovat o poskytování stejných podmínek na vzdělávání všem dětem bez rozdílu. Jako první se začali objevovat asistenti pro žáky romského etnika<sup>3</sup> a zanedlouho na to také asistenti pro žáky s různým zdravotním postižením. Zpočátku nemůžeme hovořit o žádné legislativně zakotvené profesi, šlo spíše o realizaci nápadů, jak vylepšit vzdělávání těchto žáků.

### 1.1.1 Romští asistenti

První romští asistenti se objevili v září 1993 v Církevní základní škole Přemysla Pittra v Ostravě. Myšlenka se zrodila v hlavě PhDr. Vlada Oláha v roce 1991 a Mgr. Helena Balabánová ji realizovala v roce 1993. Pedagogický asistent měl pocházet z tradiční romské komunity. Až do roku 1998 bylo financování romských pedagogických asistentů záležitostí neziskových organizací, Společenství Romů na Moravě v Brně a nadace Nová škola v Praze, které se zároveň staraly i o školení romských pedagogických asistentů (Asistent pedagoga, © 2013).

V letech 1997–1998 se podařilo přimět Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, aby byl stát ten, kdo bude zodpovídat za zaměstnávání romských pedagogických asistentů. Asistentská profese byla nejprve ustanovena v rámci *Statusu pokusného ověřování přípravných tříd* (Asistent pedagoga, © 2013) a později byl vydán dokument k zavádění funkce romských pedagogických asistentů s názvem *Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole* (In Věstník MŠMT, 1998).

Funkce se v dokumentu nazývala *romský asistent* a byla zřizována ve třídách s větším počtem žáků romské národnosti s cílem předcházet komunikačním obtížím a výchovně vzdělávacím problémům. Pracovní náplň obsahovala:

- „pomoc pedagogům školy při vlastní výchovně vzdělávací činnosti při komunikaci s romskými dětmi, při individuálním přístupu k žákům a odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží;
- pomoc při mimoškolních a mimotřídních činnostech třídy, školy;
- spolupráce s rodiči žáků;

---

<sup>3</sup> Tehdejší terminologie, dnes „žák se sociálním znevýhodněním“.

- *spolupráce s romskou komunitou v místě školy.*“

Od tohoto momentu také finance školám na asistenty přiznávalo a přerozdělovalo MŠMT ČR a mzdy byly hrazeny ze státního rozpočtu.

*„Od roku 1997 vzrostl počet romských pedagogických asistentů ve školách z původních dvaceti na sto osmdesát v roce 2000“* (Balvín, 2000, s. 23).

### **1.1.2 Asistenti pro žáky se zdravotním postižením**

Ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením bylo až do roku 1997 běžnou praxí, že ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracoval ve třídě jeden pedagog – učitel (Teplá, Šmejkalová, 2007).

Změna přišla s vyhláškou č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, kam přibyl v § 4 odst. 5, který zní: *„Ve speciální třídě pro žáky s lékařskou diagnózou autismus, ve třídě pro žáky hluchoslepé, ve třídě přípravného stupně a ve třídě pomocné školy pro žáky s více vadami zabezpečují výchovně vzdělávací činnost současně dva pedagogičtí pracovníci.“*

Poprvé byla tedy zákonem ustanovena možnost souběžného působení dvou pedagogů v jedné třídě.

Díky dalšímu pedagogickému pracovníkovi ve třídě, kterým často byli pracovníci civilní služby, měla být zajištěna větší bezpečnost a efektivnější speciálně pedagogické působení na žáky (Teplá, Šmejkalová, 2007).

## **1.2 21. století**

V roce 2000 prošla funkce romského pedagogického asistenta změnou, a to díky *Metodickému pokynu MŠMT ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele* (č. j.: 14 170/98-22). Profese romského pedagogického asistenta byla v tomto pokynu přejmenována na „vychovatele – asistenta učitele“, byla v něm stručně popsána pracovní náplň a také platové ohodnocení. Nemluvilo se v ní už o romském asistentovi pro žáky romského etnika, ale o asistentovi pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Roky 2004 a 2005 byly ve znamení nových právních předpisů ve vzdělávání. Pod jeden název „asistent pedagoga“ byl zařazen jak asistent pro žáky se zdravotním postižením, tak asistent pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), stanovil nový termín „žák se speciálními vzdělávacími

potřebami“, kterým jsou souhrnně označováni žáci se zdravotním postižením<sup>4</sup>, zdravotním znevýhodněním<sup>5</sup> a také žáci se sociálním znevýhodněním<sup>6</sup>. Výše zmíněný zákon také říká, že ředitel školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, je asistent pedagoga zakotven a řazen mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost<sup>7</sup>.

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* v § 8, odst. 6 říká: „Ve třídách, odděleních a studijních skupinách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 je asistent pedagoga.“

Původně, ve vyhlášce č. 73/ 2005 Sb., byl asistent pedagoga součástí podpůrných opatření při speciálním vzdělávání. Byl tedy poskytován všem žákům zahrnutým ve skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako podpůrné opatření při speciálním vzdělávání. Vyhláška však byla novelizována *vyhláškou č. 147/ 2011 Sb.*, kde byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami rozděleni na dvě skupiny. První skupinu žáků tvoří žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním, těm náleží vyrovnávací opatření ve vzdělávání, druhé skupině žáků se zdravotním postižením náleží podpůrná opatření ve vzdělávání. Asistent pedagoga je součástí obou těchto opatření.

*Vyhláška č. 147/ 2011 Sb.*, hovoří o žáku s těžkým sluchovým postižením jako o žáku s těžkým zdravotním postižením. Mezi žáky se sociálním znevýhodněním se řadí mimo jiné žáci znevýhodnění nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Podle *Statistické ročenky školství* (MŠMT, ©2014) bylo ve školním roce 2012/2013 v České republice na prvním stupni základních škol dohromady 3794 tříd, kde působil asistent pedagoga, z toho 2820 běžných tříd a 974 tříd pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve Statistické ročence nenajdeme údaje z dřívějších let o počtu

---

<sup>4</sup> § 16, odst. 2: „Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“

<sup>5</sup> §16, odst. 3: „Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.“

<sup>6</sup> §16, odst. 4: „Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.“

<sup>7</sup> Přímou pedagogickou činností se podle zákona č. 563/ 2004 Sb. rozumí přímá vyučovací, přímá výchovná, přímá speciálně pedagogická nebo přímá pedagogicko- psychologická činnost.

tříd s asistenty pedagoga, avšak z předešlého roku je práce Vojtové (2011), která říká, že s asistenty se setkáme především na školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a až následně na školách ostatních. Nejčerstvější zprávy ze školního roku 2013/2014 ve Statistické ročence školství podávají informace o tom, že tříd s asistenty pedagoga na prvním stupni přibylo o 439. Asistentů ale přibylo převážně ve třídách běžných, počet tříd stoupl o 419, oproti tomu počet tříd pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami stoupl o pouhých 20. To, že se zvýšil především počet běžných tříd s asistenty pedagoga, nám dává signál, že asistenty využíváme čím dál více k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol.

Ve škole se můžeme setkat ještě s jinými asistenty, jsou jimi „osobní asistenti“. Má práce má za cíl zabývat se pedagogickými pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. Těmi osobní asistenti nejsou. Spadají do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí, jsou zakotveni v *zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. Rozdíly mezi osobními asistenty a asistenty pedagogů se zabývá například bakalářská práce Vojtové (2011).

## **2 Společné působení několika pedagogů: učitel a asistent pedagoga**

Od roku 2004 legislativa pod jeden název „asistent pedagoga“ zahrnula asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním i pro žáky se sociálním znevýhodněním. Vznikla tak mezi pedagogickými pracovníky velice rozmanitá profese po mnoha stránkách.

První část kapitoly má přiblížit to, jak profesi asistenta pedagoga popisuje současná legislativa a jiné dostupné zdroje z hlediska pracovní činnosti a náplně, odborné kvalifikace a také platového ohodnocení, v porovnání s učitelem prvního stupně základních škol, s kterým asistent pedagoga spolupracuje. Druhá část kapitoly řeší, jaké rysy v postavení a náplni práce vykazují jednotliví asistenti pedagoga podle toho, jaké speciální potřeby ve vzdělávání má „jejich“ žák/žáci.

### **2.1 Pracovní náplň asistenta pedagoga**

*Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*, ve svém § 7, odst. 1 předepisuje tyto hlavní činnosti asistenta pedagoga: „*Pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí. Pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.*“

Podle Uzlové (2011) často asistent pedagoga vykonával činnosti, které náleží spíše osobnímu asistentu a nebyly v jeho náplni práce. V novém znění vyhlášky, ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., byly proto činnosti asistenta pedagoga doplněny o „...pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“

Bařinková (2012) podle dotazníkového šetření popsaného v metodice *Spolupráce s asistentem pedagoga* vydělila činnosti asistenta pedagoga vztahující se ke čtyřem hlavním oblastem a zabývala se tím, co asistent pedagoga dělá v každé oblasti nejčastěji. První oblastí jsou pedagogové, druhou žák, třetí rodiče/zákonní zástupci, čtvrtou oblast tvoří činnosti nad rámec pracovní náplně. Do činností nad rámec pracovní náplně patří studium odborné literatury, účast na seminářích, workshopech a jiné doplňování si informací o speciálně pedagogické problematice. Ve skupině asistent pedagoga ve vztahu k rodičům se nejčastěji objevovala účast asistenta pedagoga na konzultacích učitele s rodiči žáka po vyučování, také komunikace mezi učitelem a rodiči o průběhu a výsledcích vzdělávání a chování dítěte, ale také například návštěva asistenta pedagoga v rodině žáka, u kterého došlo například k záškoláctví, aby byl rodič vyzván osobně k návštěvě školy. Další dvě oblasti jsou pro mou práci důležitější. Jsou jimi činnost asistenta v oblasti ve vztahu k žákovi, která je velice široká. Nejčteněji se vyskytovala individuální pomoc žákovi přímo ve výuce. Dále velmi časté bylo napomáhání při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou, řešení konfliktních situací mezi spolužáky nebo například pomoc žákům při přípravě na vyučování. Do první – a pro mou práci nejzajímavější – oblasti patří činnost asistenta pedagoga ve vztahu k pedagogům. Patří sem časová a organizační struktura hodiny a příprava tematicky zaměřených pomůcek do vyučování. Dále také včasné seznámení s obsahem učiva, aby měl asistent pedagoga dostatek času na přípravu speciálních pomůcek a materiálů pro žáka a mohl pružněji reagovat v průběhu vyučování na konkrétní požadavky žáka i učitele.

Konkrétnější rozsah a rozpis jednotlivých činností pro asistenta pedagoga stanoví ředitel školy na základě podkladů a doporučení školských poradenských zařízení, na základě potřeb žáka a na základě podmínek ve škole (Vítečková, 2009).

Každý asistent pedagoga by měl být se svou náplní práce při nástupu do zaměstnání seznámen a dostat ji jako přílohu pracovní smlouvy v tištěné podobě (Uzlová, 2010). S náplní práce asistenta pedagoga by měli být seznámeni i ostatní pedagogové (tamtéž).

Náplň práce je nástroj, kterým je možné ve škole ukotvit asistenta pedagoga. Tím, že asistent pedagoga je rozmanitá profese (pracuje s různými žáky, kteří se od sebe liší svými speciálními potřebami ve vzdělávání), je právě náplň práce velmi důležitým dokumentem, který určí asistentovy kompetence ve škole. Neměl by se proto zanedbávat.

## **2.2 Odborná kvalifikace**

### **2.2.1 Učitel prvního stupně**

Učitel vyučující na prvním stupni ZŠ v České republice získává podle *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*, odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd. Toto studium může být přímo zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, pokud tomu tak není, musí být kvalifikace doplněna jiným vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy<sup>8</sup>.

### **2.2.2 Asistent pedagoga**

*Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících*, prošel v roce 2012 změnou. Ta se mimo jiné dotkla požadavků na vzdělání asistenta pedagoga. Tato novela zákona rozdělila asistenty pedagoga na dvě skupiny podle místa výkonu práce. Pro mou práci je důležitá první skupina, ti, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. Této skupině asistentů, na rozdíl od té druhé, již nestačí jako dříve základní vzdělání a absolvování akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Nyní musí být jejich minimální vzdělání střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Pokud byla škola pedagogického zaměření, potom to ke kvalifikaci asistenta pedagoga stačí. Pokud ne, musí být doplněna vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, studiem pedagogiky nebo absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Stejně tak to platí u vyššího odborného vzdělání a vysokoškolského vzdělání.

---

<sup>8</sup> Více § 7 *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*.



## 2.3 Platové ohodnocení

Zařazování pedagogických pracovníků do platových tříd se řídí *Nářízením vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě*.

### 2.3.1 Učitel prvního stupně

Učitel základní školy může být zařazen do 11.–14. platové třídy.

### 2.3.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga mohl být dříve zařazen do 4.–8. platové třídy. Od 1. 10. 2010 je nově také zařazen v 9. platové třídě. Jeho konkrétní zařazení závisí na stupni vzdělání, dosažené kvalifikaci a náplni práce, kterou asistent vykonává.

Pro přehled přikládám tabulku Stupnice platových tarifů podle platových tříd, aktualizovanou v roce 2012 (MŠMT, © 2013), hodnoty jsou v korunách českých.

Tabulka č. 1

platový stupeň	počet let započítatelné praxe	platová třída							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	do 6 let	8 000	8 300	8 800	9 550	10 350	11 200	12 150	15 000
2	do 12 let	8 250	8 750	9 500	10 300	11 150	12 100	13 100	15 600
3	do 19 let	8 700	9 450	10 200	11 050	12 000	13 000	14 150	16 250
4	do 27 let	9 350	10 150	11 000	11 950	12 950	14 050	15 200	17 000
5	nad 27 let	10 100	11 000	11 850	12 850	13 950	15 100	16 400	17 800

platový stupeň	počet let započítatelné praxe	platová třída							
		9	10	11	12	13	14	15	16
1	do 6 let	20 000	20 150	20 350	20 600	20 950	21 600	23 450	25 400
2	do 12 let	20 250	20 480	20 700	21 200	21 650	22 830	25 250	27 350
3	do 19 let	20 680	20 950	21 280	22 100	23 080	24 600	27 150	29 450
4	do 27 let	21 280	21 730	22 130	23 280	24 930	26 930	29 250	31 700
5	nad 27 let	22 050	22 600	23 250	25 150	27 100	29 750	31 500	34 100

## 2.4 Pozice a pracovní náplň asistenta pedagoga ve výuce podle žákových speciálních potřeb ve vzdělávání

Je nyní na místě upřesnění terminologie v oblasti problematiky žáků se sluchovým postižením. Do skupiny *žáků se sluchovým postižením* řadím žáky všech stupňů

sluchových vad. Z pohledu ztráty sluchu je nedoslýchavý ten, který má možnost kompenzovat svou ztrátu sluchu sluchadly nebo jinými kompenzačními pomůckami, a neslyšící ten, kterému i největší zesílení zvuku nepřinese žádný prospěch. V mé práci je ale pohled jiný a podstatné je to, za koho se pokládá sám žák, jakou volí formu komunikace ve vzdělávání, co pokládá za svůj první jazyk<sup>9</sup>. Toho, kdo upřednostňuje v komunikaci znakový jazyk a pokládá ho za svůj první jazyk, nazývám „žák neslyšící“. „Žák nedoslýchavý“ je v mé práci ten, který preferuje komunikaci mluvenou řečí.

#### **2.4.1 Asistent pedagoga pro žáky se sluchovým postižením**

Vzdělávat dítě se sluchovým postižením můžeme ve škole zřízené přímo pro žáky se sluchovým postižením nebo v integraci. V obou případech se můžeme setkat s asistentem pedagoga.

Za pozitivní na školách pro žáky se sluchovým postižením shledávají Hudáková, Okrouhlíková (2006) velkou koncentraci odborníků, kteří rozumějí potřebám žáků se sluchovým postižením, menší počet žáků ve třídě, kterým se tak učitelé mohou lépe věnovat. V některých školách pro sluchově postižené jsou také zaměstnávání neslyšících zaměstnanci, kteří mohou být pro děti identifikačními vzory. Nesmíme opomenout ani vybavení škol technickými pomůckami, jako jsou didaktické pomůcky a kompenzační pomůcky.

Ve školách pro sluchově postižené může být zaměstnán asistent pedagoga slyšící i sluchově postižený. V aktuálním znění *zákona č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících*, je k 1. září 2012 psáno: „*Předpokladem odborné kvalifikace učitelů vykonávajících přímou pedagogickou činnost s dětmi, žáky a studenty, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, je také prokázaná znalost českého znakového jazyka, případně dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.*“ V zákoně se však mluví o „učitelích“, ohledně asistentů pedagoga je legislativa v tomto směru nedostačující. Podle Vojtové (2011) by ale zaměstnavatel měl požadovat po asistentovi znalosti českého znakového jazyka nebo jiných komunikačních prostředků preferovaných žáky<sup>10</sup>. Mimo to by měl znát problematiku hluchoty, kultury a komunity českých neslyšících a orientovat se v ní.

---

<sup>9</sup> Záměrně nepoužívám označení mateřský jazyk, protože cca 95 % dětí se sluchovým postižením se rodí slyšícím rodičům, tedy jejich rodným jazykem je většinou čeština. Ale za první/preferovaný jazyk považují český znakový jazyk.

<sup>10</sup> V preferovaném komunikačním prostředku má asistent „*být schopen prezentovat probíranou látku, komunikovat se studenty ve výuce i mimo ni a ověřovat jejich nabyté znalosti.*“ (Vojtová, 2011).

Podle výzkumu, který provedla Vojtová (2011), bylo ve školním roce 2010/2011 v 15 zúčastněných českých školách pro děti a žáky se sluchovým postižením zaměstnáno 49 asistentů pedagoga. V zahrnutých školách jsou také školy s mateřskou, základní i střední školou. Na některých školách nebyl zaměstnán vůbec žádný asistent pedagoga.

Ve druhém případě se rodiče pro školu rozhodují na základě toho, že běžná škola je dostupnější než škola přímo zřízená pro žáky se sluchovým postižením. Také se domnívají, někdy bohužel mylně, že bude-li jejich dítě navštěvovat školu pro slyšící, bude se rozvíjet harmoničtěji a bude lépe připraveno na život ve společnosti (Langer, 2008).

Podmínek, které má běžná škola splňovat, aby do ní mohl být integrován žák se sluchovým postižením, není málo. Bez nich však lze jen stěží dosáhnout úspěšné integrace.

Jde o menší počet žáků ve třídě, uspořádání třídy, aby dítě dobře vidělo po celé třídě, seznámení dítěte s učitelem a prostředím školy ještě před začátkem školního roku, informovanost učitele o technických problémech se sluchadly, zajištění baterií do sluchadel do školy, usnadnění žákovi seznámení s ostatními ve třídě (cedulky, seznamovací hry...). Během výuky by si všichni měli dávat pozor na výraznější artikulaci, není vhodné příliš hlučné prostředí, práce ve skupinkách by měla být řádně připravená, aby byl žák opravdu zapojen a asistent popřípadě tlumočil, co říkají ostatní děti. Je nutné stále kontrolovat, zda žák rozumí, např. i komunikací s rodiči – učitel nebo asistent může komunikovat s rodiči pomocí notýsku. Ve výuce také hodně pomáhá psaní na tabuli, popř. asistent píše důležité informace v lavici žákovi na papír. S tím souvisí používání názorných pomůcek, učitel by také neměl mluvit při psaní na tabuli (Uzlová, 2010).

Teplá, Šmejkalová (2007) se k situaci vyjadřují tak, že asistent pedagoga se stal dobrým nástrojem na integraci žáků se zdravotním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu a u dětí s kombinovaným postižením do škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením.

Přesto ale není automatické, že integrovanému žáku musí být přidělen asistent pedagoga. Asistent pedagoga je doporučen a poskytován tam, kde je asistence nutná. Rodiče se na asistenta dříve dívali jako na někoho, kdo by mohl ve výuce rušit, v posledních asi pěti letech už se ale situace změnila a rodiče asistenty chtějí (Motejzíkova, 2011).

Tichá, Doležalová (2012) píše, že integrace není vhodná pro děti, které nejsou schopny komunikovat v mluveném jazyce. To si ale nemyslí například v Norsku, kde řeší

situaci jinak (viz níže v práci *Vybrané zahraniční zkušenosti se vzděláváním za přítomnosti více pedagogů ve výuce*).

V případě integrace je nejčastější situací, že asistent pedagoga pracuje se žákem se sluchovým postižením na prvním stupni základní školy a na druhém už ne. Občas to může být také naopak, že žákovi může být doporučen asistent pedagoga i v pozdějším věku (Motejzíkova, 2011).

Podle Potměšila (2012) působí asistent pedagoga ve vyučovací hodině vedle postiženého žáka. Pokud se žákovi věnuje individuálně učitel, asistent pracuje s ostatními dětmi, ale podle předchozí přesné domluvy s učitelem.

Motejzíkova (2011) ale upozorňuje, že není dobré, aby asistent seděl vedle dítěte po celou dobu vyučování. Žák potřebuje mít také prostor k samostatnosti. Je důležité dávat si pozor na to, aby asistent nedělal za dítě i to, co by klidně zvládlo samo.

O jedné specifické úloze pro asistenty pedagoga u žáků se sluchovým postižením se také zmiňuje Čížková (2005). Učitel by se neměl bát s dítětem se sluchovým postižením komunikovat a asistent by se měl snažit pomáhat mu zbavovat se tohoto strachu, zachytit a podporovat vzájemnou komunikaci. Učitel by se mohl inspirovat tím, jak spolu komunikuje asistent s žákem, asistent tedy nabízí učiteli jakýsi model komunikace.

Protože právě komunikace je často hlavním problémem mezi učitelem a žákem se sluchovým postižením, působí ve třídě často asistent pedagoga jako tlumočník. Nebo je dokonce cíleně tlumočník zaměstnán jako asistent pedagoga.

Nastává tedy poněkud zmatek v těchto dvou pracovních pozicích. Protože je dnešní legislativa v zaměstnávání tlumočnicků znakového jazyka dost nejasná, jsou tlumočníci často oficiálně zaměstnáváni jako asistenti pedagogů (Zahumenská, Dingová, Horáková, 2008).

Je třeba pamatovat na to, že asistenti pedagogů nemohou zároveň vystupovat jako tlumočníci. Tyto dvě profese je třeba od sebe ve výuce jasně oddělovat, abychom neohrožovali tlumočnickou profesi.

Je to z toho důvodu, že učitelé se na asistenty často obrací s různými požadavky, někdy se také naopak asistenti potřebují obrátit na učitele (Čížková, 2005). „*Role tlumočnicka je úplně jiná. Tlumočnick pouze tlumočí, nevnáší do sdělení nic svého. Naproti tomu asistent dovysvětluje, usouvztažňuje, napomíná...*“ (Pešková, 2011, s. 9).

Co se týče žáků se sluchovým postižením na prvním stupni základních škol, setkáváme se s preferencí asistentů pedagoga před tlumočníky. Je to z toho důvodu, že žáci

nejsou dostatečně jazykově vybaveni, jsou v různém věku, mají různé sluchové vady a různé nadání pro učení. V tomto stádiu by nedorozumění mezi žáky a tlumočnickem nebyla výjimkou. U starších, informovanějších, komunikačně vyhraněných žáků či studentů se naopak více preferuje zaměstnávání tlumočnicků (Vojtová, 2011).

Pokusíme-li se zobecnit, kteří žáci ze skupiny žáků se sluchovým postižením integrovaných do běžných základních škol nejvíce využívají služeb asistenta pedagoga, byly to v Jihočeském kraji v roce 2011 především děti s kombinovaným postižením: s dysfázií nebo ADHD syndromem, další skupinou byly děti s kochleárním implantátem. U dětí s kochleárním implantátem tomu tak je obvykle v předškolním věku a na počátku základní školní docházky. Pokud se později děti zařadí mezi vrstevníky a zvládají komunikaci ve třídě, mohou už ve třetím nebo čtvrtém ročníku mít asistenta pedagoga jen na některé předměty (Motejzíkova, 2011).

#### **2.4.2 Asistent pedagoga pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí**

Sociokulturně znevýhodněné prostředí není dnes nijak legislativně konkretizované, avšak za děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí bychom podle Drotárové (2006) neměli považovat pouze děti z romské komunity, ale také děti azyלטů, děti z rodin za hranicí chudoby, děti z rodin s nevhodným typem péče nebo například děti rodičů neslyšících, které samy slyší. I tyto děti by měly mít možnost získat podporu, kterou jim nabízí funkce asistenta pedagoga. Většina z nás si však představí jako první děti romské (ale pozor, dítě romského etnika nemusí nutně vyžadovat nadstandardní pomoc).

Romští asistenti působí na školách mateřských, základních i středních. Největší počet jich však je na školách základních. Celkem na 14 procentech všech základních škol je alespoň jeden, jejich vyšší podíl je typický pro sociálně problémové regiony, tj. Ústecký a Moravskoslezský kraj (Kašparová, Hučín, 2010).

Náplň práce romského asistenta stanoví stejně jako u jiných asistentů pedagoga ředitel na základě konkrétních potřeb žáka. Hlavními cíli činnosti asistentů pedagoga je pomoc učitelům ve vlastní výchovně vzdělávací činnosti při komunikaci s romskými dětmi, pomoc při individuálním přístupu k žákům a odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží, asistent také pomáhá při mimotřídních a mimoškolních činnostech třídy a školy a napomáhá spolupráci s rodiči a s romskou komunitou v místě školy (Balvín, 2000).

Podle názorů ředitelů škol uvedených v 1. vlně rychlého šetření v roce 2010, zpracovaného Ústavem pro informace ve vzdělávání, nejvíce asistent pomáhá při kontrole

kázně a úkolů a pochopení učiva, naopak nejmenší vliv má asistent pedagoga na zlepšení docházky (Kašparová, Hučín, 2010).

Uplatnění romských asistentů je v současné době velmi různorodé. Někteří učitelé organizují výuku tak, aby asistenta využili pro skutečnou partnerskou spolupráci, také se začínajícím asistentům věnují a připravují je systematicky na jejich funkci (Šotolová, 2000).

Balvín (2000) píše, že ve škole se díky romským pedagogickým asistentům vytváří nové prostředí – multikulturní kolektiv učitelů. To s sebou však může přinášet i konflikty, především v komunikaci mezi učitelem a asistentem. Musí zde tedy probíhat oboustranný mezilidský respekt a vzájemná dohoda.

#### **2.4.3 Asistent pedagoga pro žáky-cizince**

Ředitel školy má možnost zřídit pozici asistenta pedagoga i pro žáka nebo skupinu žáků, kteří nezvládají probírané učivo kvůli své jazykové bariéře. Takový asistent pedagoga pomáhá při integraci dětí s odlišnou kulturní a jazykovou zkušeností (Asistent pedagoga, © 2013).

Asistent pedagoga pro žáky-cizince bývá nejvíce přínosem v běžné výuce, také ale při komunikaci s rodiči a při administrativních záležitostech. Podle ředitelů škol je kromě pedagogického vzdělání asistentů důležitá jejich znalost prostředí, kultury a komunity žáka-cizince (Hesová, 2010).

Vzděláváním a úspěšným začleňováním cizinců do společnosti se v České republice zabývá společnost META. Zabývá se také podporou učitelů a asistentů pedagoga, pro které mimo jiné pořádá kurzy, kde se věnují i spolupráci těchto dvou pedagogů, a která je cílená na žáky-cizince. Společnost META zkráceně nazývá žáky-cizince žáky s OMJ, neboli s odlišným mateřským jazykem.

#### **2.4.4 Asistent pedagoga pro žáky s poruchou autistického spektra**

Uzlová (2010) uvádí, že při vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra bývá podpora asistenta nezbytná.

Rozumové schopnosti těchto dětí jsou někdy dokonce nadprůměrné, avšak zaostávají v samostatnosti, přizpůsobení se, je potřeba zajištění speciální péče jak v rodině, tak ve škole. Pro žáky s autismem je třeba mít jasně stanoven denní režim, vizualizovat pracovní program. Tito žáci obtížně reagují na změny, je třeba je na každou změnu

v programu připravit. Nemůžeme počítat s tím, že budou správně rozumět ironii, sarkasmu, citovému zabarvení, vše je třeba přímo slovy vysvětlit (Uzlová, 2010).

Při integraci je zřízení funkce asistenta podporou k integraci mezi spolužáky a zároveň pomáhá k podpoře učitelova úsilí při výuce. Asistent se často podílí na řešení potenciálních výchovných konfliktů a na zvládání náročného chování žáka. Je chápán jako pozitivní trend ve vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra (Bazalová, Budínová, Polenský, Žampachová In Havel, Filová, 2010).

Asistent pedagoga je v situaci s žákem s poruchou autistického spektra především řešitelem sociálních vztahů. Je „zprostředkovatelem“ kontaktu s ostatními dětmi, zároveň je v jeho a učitelových rukách to, aby byl žák přijat do kolektivu třídy. Také je často nutné, aby byl kreativní ve vymýšlení stále nových postupů ke správnému pochopení učiva dítětem. Jak popisuje Konečná (2012): *„...často mravenčí práce asistenta je za výsledkem školních úspěchů, samostatnosti a zapojení žáka do kolektivu“*.

#### **2.4.5 Asistent pedagoga pro žáky s mentálním postižením**

Žák s mentálním postižením může mít ve vyučování problémy s komunikací, pozorností, soustředěním se, myšlením, pamětí, jemnou i hrubou motorikou, hyperaktivitou, snadnou unavitelností, únavou, fobií aj. (Uzlová, 2010).

#### **2.4.6 Asistent pedagoga pro žáky se zrakovým postižením**

Asistent pedagoga pro žáky se zrakovým postižením může působit stejně jako u žáků se sluchovým postižením ve škole přímo zřízené pro tyto žáky nebo při integraci ve škole běžné.

Z hlediska zajištění vhodných podmínek ve škole a ve třídě k integraci je to u žáků se zrakovým postižením podobně jako u žáků se sluchovým postižením první krok k úspěchu integrace. Zřízení funkce asistenta pedagoga je součástí těchto vhodných podmínek. Dále je to menší počet žáků ve třídě, upravené lavice, podle druhu vady zraku přisvícení, žaluzie. Ve výuce je třeba využívat speciálních pomůcek, jako je zvětšený tisk, upravené obrázky, speciální psací potřeby, slepecký papír a psací stroj a další různé speciální pomůcky na rýsování, čtení a psaní, ozvučené pomůcky atd. Asistent s učitelem by měli být flexibilní, odvážní experimentovat, mít zájem o problematiku zrakového postižení, umět pracovat spolu, ale také s rodiči, s pedagogy ze SPC a dále se vzdělávat v dané problematice. Škola by měla také povolit a podpořit přítomnost vodícího psa (Uzlová, 2010).

#### **2.4.7 Asistent pedagoga pro žáky s tělesným postižením**

Děti s tělesným postižením již nejsou v běžných školách výjimkou. Nejdůležitější je, aby škola byla již před příchodem žáka technicky vybavena a připravena. Jedná se o bezbariérový přístup, stavební úpravy WC, speciální lavice a židle ve třídě, matrace k protažení a jiné speciální pomůcky podle doporučení SPC. Asistent pedagoga u dětí s tělesným postižením navíc často působí v činnostech, jako je pohyb a přesun po budově školy, použití toalety, příprava pomůcek na vyučování atd.<sup>11</sup> Asistent u těchto dětí musí být také speciálně vyškolen na polohování a relaxaci dětí s tělesným postižením. Vypomáhá ale také třeba v komunikaci se spolužáky nebo učitelem (Uzlová, 2010).

Asistenti pedagoga bývají také zřizováni pro žáky s ADHD, SPU nebo jinými poruchami. Často jsou tyto poruchy také přidružené žákům s jiným zdravotním postižením. Práce však není rázu speciálně pedagogického, proto k nastínění rozmanitosti práce asistenta pedagoga a jeho spolupráce s učitelem postačí výše popsaná teorie.

### **2.5 Modely společného působení učitelů s asistenty pedagogů**

Stěžejním cílem spolupráce učitele s asistentem pedagoga je efektivně naplánovaná a následně uskutečněná výuka, ale také zajištění pohodového prostředí pro všechny děti. Cestou k tomu není pouhé správné definování rolí a zodpovědnosti, ale schopnost obou respektovat znalosti, kompetence a zkušenosti druhého a věřit v ně. To může vyžadovat určité změny v tradičních zvyklostech (Devechci, Rouse, 2012).

Existuje široká škála možností, jak ve třídě využít asistenta pedagoga. Asistent může pomáhat žákovi; pomáhat učiteli; být vůdčí osobou ve vzdělávání; pracovat jako pomocník učitele; být součástí týmu; nebo být prostě osobou, co dělá všechno (Takala, 2007).

Fakt, že má učitel ve výuce k dispozici druhou osobu, může být velkým přínosem nejen pro dítě, ale určitě také pro učitele samotného. Přesto však z výzkumu uvedeného v metodice Spolupráce s asistentem pedagoga (Bařinková, 2012) vyplývá, že asistent pedagoga většinou pracuje individuálně s žákem ve třídě společně s ostatními žáky,

---

<sup>11</sup> Dříve tyto činnosti náležely osobním asistentům. V roce 2011 však vyhláška č. 147/ 2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, upravuje hlavní činnosti asistenta pedagoga. Přidává pomoc žákům při přípravě na výuku, také nezbytnou pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.



v některých případech je žák vzděláván v jiné učebně s ohledem na zajištění optimálních podmínek pro jeho školní práci. Portál inkluzivniskola.cz upozorňuje na to, že ten nejvíce vyskytující se způsob spolupráce (asistent sedí vedle „svého“ žáka) může být i narušujícím faktorem ve výuce. Rušit může spolužáky, ale i samotného učitele.

Zajímavým a jistě užitečným návrhem ke společnému působení je podle mého názoru toto tvrzení (Asistent pedagoga, © 2013): *„Pro skutečně partnerské nastavení spolupráce asistenta a učitele je vhodné, aby alespoň občas a neformálně došlo k výměně jejich rolí – asistent se stal tím, kdo vede třídu, a učitel na kratší časový úsek byl jen v roli jakéhosi pomocníka. Zejména u učitelů z prvního stupně základní školy jsou ideálním prostorem pro takovou výměnu výchovy, mnoho asistentů a asistentek má určité nadání na výtvarnou, tělesnou nebo hudební výchovu.“*

Jak moc spolupráci učitel s asistentem promýšlejí, plánují a zda se i někde inspiroují, chci mimo jiné zjistit ve svém terénním výzkumu. Možností, jak ve třídě pracovat, je totiž hned několik, i když se většina zdrojů o asistentech pedagoga věnuje spíše legislativní stránce věci a informacemi k zajišťování asistenta pedagoga do tříd.

Spolupráci popisuje například inkluzivniskola.cz, asistentpedagoga.cz, ale věnují se jí i další české i zahraniční zdroje. Každý autor dělí práci asistenta a spolupráci s učitelem podle jiných kritérií, v něčem se ale mohou i střetávat.

### **2.5.1 Spolupráce podle Hemmingssona (In Takala, 2007)**

Podle výzkumu sedmi žáků s asistenty měl Hemmingson možnost zaznamenat tři modely spolupráce.

V prvním případě seděl asistent pedagoga vedle žáka a poskytoval mu pomoc bez žákova vyžádání. Zodpovědností asistenta bylo udržet žákův krok se zbytkem třídy. Ve druhém případě seděl asistent pedagoga mírně opodál. Svou pomoc poskytoval pouze na orální nebo vizuální signál žáka. V posledním případě asistent seděl mimo skupinu žáků, přesto byl připraven kdykoliv pomoci. Toto probíhalo v situacích, kdy byl žák schopen jednat sám.

Hemmingsonovy modely jsou spíše založené na spolupráci a vztahu asistenta pedagoga s žákem. O společném působení s učitelem se v tomto případě neuvažuje.

## 2.5.2 Spolupráce podle inkluzivniskola.cz

### 2.5.2.1 Práce s celou třídou

Aby asistent pouze neseděl vedle „svého“ žáka, nabízí portál inkluzivniskola.cz několik návodů na efektivnější využití asistentovy přítomnosti. Portál je určen především pro práci s žáky s odlišným mateřským jazykem neboli žáky-cizince, ale domnívám se, že lze v některých případech těchto nápadů využít i u dětí s jinými specifickými potřebami.

- *Jeden učí, druhý podporuje*

Práci ve výuce předchází společná domluva učitele s asistentem ohledně toho, co se bude probírat, aby měl asistent možnost připravit si speciální pomůcky (pracovní listy, upravená cvičení, slovníček...) pro žáky s odlišným mateřským jazykem. Ve výuce učitel vysvětluje a zadává úkoly pro celou třídu, přitom asistent může zaznamenávat na tabuli to, co učitel říká, jasně formulovat instrukce, kontrolovat zapisování žáků do sešitu atd.

- *Jeden učí, druhý pozoruje*

Učitel učí všechny a asistent cíleně pozoruje žáky. Má připravené okruhy, na které se chce zaměřit, a sleduje aktivitu, chování žáků. Této spolupráce se využívá především v situacích, kdy chce učitel posoudit pokrok žáka, jeho schopnosti a slabá místa a také ho porovnat s ostatními žáky ve třídě.

- *Jeden učí, druhý „se nechává unášet“*

Jde o nejpoužívanější a na přípravu nejméně náročný model výuky. Učitel učí a asistent chodí po třídě a monitoruje chování žáků nebo sedí u konkrétního žáka a pomáhá mu, také může opravovat úkoly. Tento způsob výuky ale není vždy tak efektivní, protože pouze improvizovaně se vždy nepovede žáka do příslušného úkolu zapojit.

- *Oba učí*

Při tomto modelu spolupráce jsou na učitele i asistenta pedagoga kladeny vysoké nároky na společnou časovou přípravu. Důležité je také to, aby si učitel s asistentem rozuměli a tzv. „sedli“. Pokud se to ale podaří, kvalita výuky je na vysoké úrovni. Výuka je vlastně taková konverzace učitele s asistentem, kdy se mohou navzájem doplňovat, jeden dovysvětlovat výpověď druhého, demonstrovat jednotlivé příklady apod. Této spolupráce nelze využít vždy a ve všech předmětech, ale do některých hodin (pokusy, div. scénky, konverzace v cizích jazycích...) se vyloženě hodí.

### 2.5.2.2 Rozdělení třídy na menší skupinky

- *Výuka na stanovištích*

V tomto případě je výuka rozdělena na stanoviště. Na každém stanovišti je jiný pedagog a děti rozdělené do skupin obcházejí stanoviště. Této spolupráce je vhodné využít, když je potřeba pracovat s menší skupinou žáků a výuku lze rozdělit na jednotlivé části, které na sebe přímo nenavazují. Také lze udělat to, že na jednom ze stanovišť se procvičuje již probraná látka a na druhém se vysvětluje nová látka.

- *Paralelní výuka*

Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny a učitel i asistent pedagoga vyučují paralelně to samé obě skupiny. Žáky lze rozdělit strategicky i náhodně. Výhodou je menší počet žáků na jednoho pedagoga, je větší prostor pro otázky, diskuzi. Po této výuce může následovat společná diskuze obou skupin, společné shrnutí tématu.

- *Alternativní výuka*

Tento model výuky je výhodné použít v situacích, kdy se znalosti stejného tématu u žáků liší. Jedna skupina si téma dovysvětluje, procvičuje, zatímco druhá skupina si k tématu hledá a osvojuje nové informace. Takto lze pracovat celou hodinu nebo jen její část.

Portál inkluzivniskola.cz nabízím pedagogům širokou škálu možností jak využít toho, že jsou ve výuce dva. I přesto, že původně jsou modely určené pro pedagogy působící u žáků cizinců, jistě mohou být inspirací pro pedagogy pracující i ve vzdělávání žáků s jinými speciálními potřebami.

### 2.5.3 Spolupráce podle asistentpedagoga.cz

Podle tohoto portálu by přítomnost asistenta pedagoga neměla vést k menší pozornosti učitele k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, naopak by pomoc a podpora asistenta měla i učiteli samotnému zajistit prostor pro intenzivnější práci s žáky s postižením nebo znevýhodněním.

- Učitel pracuje se třídou, asistent se podle učitelových instrukcí věnuje žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.

- Asistent podle instrukcí učitele dohlíží na práci třídy tak, aby se učitel mohl individuálně věnovat žákovi (nebo menší skupině žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Asistent vykonává pomocné činnosti – rozdává nebo vybírá sešity a učebnice, kontroluje zápisy do žákovských knížek, kontroluje plnění domácích úkolů apod. – tím zajišťuje učiteli více času pro práci s žáky, zejména pak pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Metody popsané na portálu [asistentpedagoga.cz](http://asistentpedagoga.cz) nejsou žádnou novinkou. Jedná se vlastně o nejběžnější modely výuky, kde je přítomen asistent pedagoga. I v tomto případě lze jen těžko uvažovat o nějakém společném působení pedagogů. Také integrovaný žák je podle těchto modelů samostatný členek ve třídě. Buď s ním pracuje asistent, nebo s ním pracuje pedagog, ale o spolupráci se spolužáky se nemluví.

#### **2.5.4 Spolupráce podle Uzlové (2010)**

Na následujících řádcích popsané netradiční formy výuky podle Uzlové se jeví jako efektivnější než v našich školách převládající frontální výuka.

- *Skupinová výuka*

Žáci pracují ve skupinách rozdělených podle různých kritérií, např. podle obtížnosti úkolu, charakteru činnosti, výkonu nebo učebního tempa jednotlivých žáků. Asistent práci sleduje, ale pokud to není nezbytné, nezasahuje do ní.

- *Kooperativní vyučování*

Základem je opět skupinová forma výuky. Žáci spolupracují na úkolu a učitel či asistent jsou jim partnery. Důležitý je nejen výsledek, ale celý průběh činnosti.

- *Aktivizační metody*

Patří sem například výukové hry nebo diskuze. Při tomto způsobu výuky je podpora asistenta pedagoga většinou potřebná. Otevírají prostor ke komunikaci mezi učitelem a žákem i učitelem a asistentem.

- *Učení žáka žákem (peer teaching)*

Tato metoda využívá práce ve dvojicích. Začleněný žák pracuje na zadaném úkolu, který je přizpůsoben jeho možnostem, za podpory spolužáka, jenž s ním sedí v jedné lavici.

Metody podle Uzlové (2010) jsou všechny založené na společné aktivitě všech účastníků výuky- pedagogů i žáků. Z takto vedených hodin si jistě žáci odnesou poznatky ze školy i domu.

### **3 Společné působení několika pedagogů: bilingvální model vzdělávání ve výuce žáků se sluchovým postižením**

V nejširším slova smyslu znamená bilingvální vzdělávání používání dvou jazyků ve škole (Gošová, 2011).

#### **3.1 Společné působení pedagogů ve výuce v bilingválním vzdělávání sluchově postižených žáků**

Bilingválních modelů vzdělávání je mnoho, to platí i u bilingválního vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Komorná (2008, s. 49) píše: „*V řadě bilingválních programů je běžné fungování týmové výuky slyšících a neslyšících pedagogů.*“

„*Z hlediska bilingválního a bikulturního<sup>12</sup> přístupu je mateřským (resp. prvním, primárním) jazykem neslyšících znakový jazyk, jazyk který je dítěti smyslově přístupný a který si může osvojit přirozenou cestou. Jako druhý si dítě osvojuje jazyk většinové společnosti, důraz je však kladen na produkci a recepci jeho psané formy*“ (Komorná, 2008, s. 16).

Tento model bilingválního vzdělávání se uplatňuje u dětí neslyšících. Bilingválně však můžeme vzdělávat i děti nedoslýchavé, kdy je ve výuce prvním jazykem mluvený jazyk a znakový jazyk je jazykem druhým (Hudáková, 2001).

Aby mohl být znakový jazyk používán ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením, je důležité jeho uznání za plnohodnotný jazyk rovnocenný mluveným jazykům. Za první lingvistický výzkum (z roku 1960), který dokazuje, že znakový jazyk je plnohodnotný jazykový systém se svou lexikologickou i syntaktickou složkou, vděčíme americkému lingvistu Williamu C. Stokoemu (Jabůrek, 1998).

Model bilingválního vzdělávání se ve vzdělávání neslyšících začal testovat zhruba od počátku 80. let<sup>13</sup>, v souvislosti s již výše zmíněnými výzkumy znakového jazyka neslyšících (Macurová, 1993/1994).

---

<sup>12</sup> „*S jazykem je úzce spjata kultura a sociální normy, nelze je od sebe oddělit*“ (Hudáková, 2001, s. 8). Proto přístup nazýváme bilingválně- bikulturní, protože se děti neseznamují pouze s jazykem neslyšící menšiny, ale také kulturou. Důležitý je i styk se slyšící kulturou a jazykem většinové společnosti, protože dítě nebude žít izolovaně od většinové společnosti. Také jazyk rodičů je obvykle český jazyk, protože děti s vadou sluchu se rodí v 90–95 % slyšícím rodičům. Dítě se tedy setkává se dvěma jazyky, dvěma kulturami – je bilingvní a bikulturní (Komorná, 2008).

<sup>13</sup> V mluvených jazycích se bilingvní vzdělávací programy řeší již čtvrtstoletí, podnětem k tomu byla silná imigrace do západních zemí a USA (Macurová, 1993/94).

*„V České republice se o bilingválním vzdělávání neslyšících začalo hovořit až v letech devadesátých v souvislosti s problematikou vzdělávání těžce sluchově postižených žáků a také s lingvistickými výzkumy českého znakového jazyka, které uznaly rovnoprávné postavení znakového jazyka jako přirozeného a mateřského jazyka neslyšících“* (Chlumecká, 2006).

Colin Baker v roce 1996 shrnuje ve své knize *Základy bilingválního vzdělávání a bilingvismu* v kapitole věnované neslyšící populaci dvanáct základních principů a předpokladů fungování bilingválního vzdělávání. Jedním z těchto bodů je, že by ve škole měl být dospělý model znakového jazyka (neslyšící učitelé) a zároveň dospělý model jazyka většinového (učitelé slyšící) – v ideálním případě by měl být každý učitel neslyšících bilingvní (Macurová, 1998).

Důvodů, proč do škol zavádět bilingvální přístup, je hned několik. Zaprvé jsou to neuspokojivé výsledky orálního vzdělávání<sup>14</sup>. Jsou to také cíle bilingválního přístupu, jakými jsou umožnit dětem získat náležité jazykové a komunikační kompetence, vzdělávat je běžnými vzdělávacími programy, rozvíjet gramotnost a také posilovat jejich sebevědomí a identitu (Macurová, 1993/1994).

Modely bilingválního vzdělávání jsou různé, některé využívají právě přítomnosti dvou pedagogů v jedné vyučovací hodině, jiné dělí vyučování na části, kdy každou část vyučuje jiný (slyšící, neslyšící) pedagog.

## **3.2 Počátky bilingvismu ve Skandinávii a Německu**

### **3.2.1 Švédsko**

*„V roce 1981 bylo dvojjazyčné vzdělávání neslyšících ve Švédsku uzákoněno“* (Jabůrek, 1998, s. 17).

Ve švédském bilingvním vzdělávacím systému je pro neslyšící děti primárním jazykem švédský znakový jazyk, který je efektivním prostředkem pro celkový rozvoj dětí, a švédština jazykem druhým. Prostřednictvím znakového jazyka se seznamují s jazykem většinové společnosti. V jazyce většinové společnosti mají žáci umět číst a psát. Tento systém určovaly školní osnovy pro speciální školy z r. 1983. Co se týče pedagogů, všichni se mají učit švédský znakový jazyk, mnoho z nich se učilo také tomu, jak učit nový školní

---

<sup>14</sup> „Britský psycholog R. Conrad v roce 1979 uvádí, že 15–16letí absolventi škol pro neslyšící jsou z 30 % negramotní, pouze necelých 10 % z nich je schopno číst na úrovni odpovídající jejich věku, většinou neodezírají na uspokojivé úrovni jejich věku a jen čtvrtina z nich mluví tak, že jim rozumějí alespoň jejich učitelé. Podobné výsledky konstatují studie švédské, dánské, německé, italské aj.“ (Macurová, 1993/94, s. 12).

předmět „švédština pro neslyšící jako druhý jazyk“. Mluvený jazyk může být ve výuce použit pouze za případu, že ho zvládnou všechny ve třídě přítomné děti. Školy ve Švédsku jsou odděleny pro děti neslyšící, kterých je pět, a pro neslyšící děti s kombinovanými vadami, ty jsou tři. Celkem asi 25 % členů učitelského sboru v těchto školách tvoří neslyšící pedagogové. Nedostatek neslyšících pedagogů s pedagogickým vzděláním řešili ve Švédsku tak, že kvalitním slyšícím pedagogům umožnili studium znakového jazyka na univerzitě ve Stockholmu (Jabůrek, 1998).

Kolem roku 1996 se podařilo dosáhnout v osnovách ve speciálních školách úrovně osnov škol běžných. Jediný rozdíl byl v jazycích, ve školách pro neslyšící byl navíc „švédský znakový jazyk“ a „švédština jako druhý jazyk“. Také namísto hudební výchovy byl „pohyb a dramatická výchova“ (Svartholm, 2007 In Hrmová, 2009).

### **3.2.2 Německo**

Když nebylo 10 rodičovských párů spokojeno s výsledky vzdělávání svých sluchově postižených dětí orální metodou, rozhodli se začít pracovat na prosazení a uplatňování znakového jazyka ve vzdělávacím procesu neslyšících. Podařilo se jim v roce 1990 při mateřské škole pro neslyšící v Hamburku zřídit zvláštní oddělení, které vedlo k preferenci znakového jazyka a zaměstnávání neslyšících pedagogů. Na základě prvních úspěchů a zkušeností se za organizace a metodické podpory výzkumné skupiny pracovníků univerzity v Hamburku v bilingválním modelu pokračovalo od roku 1992/93 i na základní škole. S použitím minimálních informací o bilingválním vzdělávání neslyšících dětí ve Skandinávii vznikla koncepce německého bilingvismu (Günther, 1999).

Jádrem celého školního experimentu v Hamburku je bilingvální vyučování, které je prováděné společně slyšící pedagožkou neslyšících a neslyšící pedagožkou. Společné vyučování tvoří asi třetinu všech vyučovacích hodin a velký důraz je kladen na střídání znakového jazyka, mluvené řeči a psaného jazyka.<sup>15</sup> Zvláštní hodiny jsou věnované znakovému jazyku a výuce slyšení a mluvení (Günther, 1999).

Každý z učitelů je v bilingválním modelu reprezentantem svého přirozeného jazyka a umožňuje dětem identifikační vzory (Chlumecká, 2006).

Tato metoda výuky samozřejmě klade na slyšícího i neslyšícího učitele vysoké nároky a potřebu času na společnou přípravu na vyučování. S tím souvisí i jazykové znalosti obou učitelů. Oba by měli ovládat jazyk svého kolegy. Při zavádění této metody

---

<sup>15</sup> Oproti tomu skandinávská bilingvální metoda je založena na tom, nejdříve naučit děti znakovému jazyku a jeho prostřednictvím poznat jazyk většinové společnosti.



v německém Hamburku měla zpočátku slyšící pedagožka problém se znakovým jazykem. To se však během spolupráce s neslyšící učitelkou a díky kurzům znakového jazyka velmi rychle změnilo. Naproti tomu neslyšící pedagožka měla dobrou úroveň mluveného i psaného jazyka a ve znakovém jazyce komunikovala na velmi vysoké úrovni (Günther, 1999).

V hodinách provázených oběma pedagogy musí být předem domluveno, jaká část bude ve znakovém jazyce, kdy se bude používat mluvený jazyk doprovázený znaky a kdy mluvená nebo psaná němčina (Kdo dělá co? Kdy? Jak?). Co se týče reakcí žáků a nepředvídaných situací, musí všemu rozumět obě pedagožky, umět na ně reagovat a podávat si informace o nedorozuměních v hodině apod. (Günther, 1999).

Společné domluvě nad výukou věnují pedagožky zhruba jednu hodinu týdně. Domlouvají se především na tom, jak bude následující týden vypadat, co chtějí probrat v jednotlivých hodinách, zároveň také provádí reflexi výuky, připravují výlety, posuzují výsledky dětí, také řeší sociální vztahy mezi dětmi (Holtz, V. T. In Günther, 1999).

Stěžejním bodem výuky je práce s textem. Je důležité dbát na to, aby byly texty převedeny do znakového jazyka, aby jim žáci rozuměli. Nejdříve se texty přeloží do znakového jazyka a následně se s dopomocí mluveného jazyka doprovázeného znaky čtou. Neznámá německá slova jsou vysvětlena ve znakovém jazyce a následně procvičována a upevňována. Diskuze je vedena ve znakovém jazyce. Cílem je rozumět obsahu a umět text shrnout. Každá pedagožka má svou úlohu, ale může se také stát, že slyšící komunikuje s žáky ve znakovém jazyce a neslyšící pracuje s odezíráním. V bilingválních hodinách je uplatňován znakový jazyk a psaná forma jazyka většinového. Mluvená řeč je procvičována v samostatných hodinách se slyšící pedagožkou (Günther, 1999).

Protože znakový jazyk je neslyšícím dětem dobře dostupný, otevírá jim cestu ke světu a poznání. Jazykové struktury si zase tvoří v samostatných odborně vedených hodinách znakového jazyka. To jim následně usnadní zvládnutí německé mluvené a psané řeči a dalších jazyků. Hodiny znakového jazyka jsou dvakrát týdně, jsou vedeny neslyšící učitelkou. Ta je pro děti nejen jazykovým, ale také sociálním a kulturním vzorem, je také důvěrníkem dětí a napomáhá jim vyrovnat se s životem ve většinové společnosti. Kromě toho se děti mají možnost setkat s neslyšící učitelkou dalších osm hodin, které jsou vedeny bilingválně společně se slyšící učitelkou (Günther, 1999).

### 3.3 Bilingvismus ve vzdělávání neslyšících v České republice

Prvním krokem k možnosti vzdělávání žáků se sluchovým postižením bilingválně bylo v České republice v roce 1990 doplnění *Zákona č. 29/ 1984 Sb., o soustavě základních a středních škol*, o § 3, odst. 2, kde se psalo: „Neslyšícím a nevidomým se zajišťuje právo na vzdělávání v jejich jazyce s použitím znakové řeči nebo Braillova písma.“

*„Mnozí pedagogové si začali zejména po roce 1989 uvědomovat, že plná integrace neslyšícího nebo těžce nedoslýchavého člověka do světa slyšících je přinejmenším velmi problematická a že efekty čistě orální výchovy nepřinášejí výsledky úměrné vynaloženému úsilí. Zkušenosti s neslyšícími dětmi neslyšících rodičů přitom ukazují, že poznávání světa prostřednictvím znakového jazyka probíhá prakticky shodně jako u zdravých dětí prostřednictvím jazyka mluveného“* (Votrubová, Janeček, 1997, s. 56).

Žádná ze škol pro sluchově postižené se v České republice před rokem 1996 nehlásila k bilingválnímu přístupu ve vzdělávání. První je Experimentální mateřská škola PIPAN, soukromá škola občanského sdružení FRPSP<sup>16</sup>. Systém byl takový, že děti vychovávaly dvě slyšící učitelky (jedna ovládala znakový jazyk) a dvě neslyšící vychovatelky. Bilingvální přístup byl zajištěn přítomností neslyšících vychovatelek a organizací časového rozvrhu – tři dny se s dětmi používá znakový jazyk, dva dny mluvený (Jabůrek, 1998).

Z potřeb návaznosti na tento bilingvální model vzdělávání vznikl v roce 1998/1999 především pro žáky s těžkým sluchovým postižením ve škole v Holečkově ulici<sup>17</sup> první ročník s experimentálním bilingválním programem. První i druhý ročník této třídy vedly slyšící pedagožky s výbornou znalostí českého znakového jazyka a asistentka se sluchovým postižením.<sup>18</sup> Asistentka pedagoga komunikovala českým znakovým jazykem a zároveň ovládala komunikaci orální řečí (Chlumecká, 2006).

Neslyšící asistentky měly na starost výuku znakového jazyka. V přípravné třídě je to celkem šest hodin týdně, s nastupujícími vyššími ročníky klesá hodinová dotace znakového jazyka a ve třetí třídě už jsou to pouze dvě hodiny znakového jazyka. Českého jazyka měly děti v přípravné třídě pouze tři hodiny a ve čtvrtém ročníku již deset hodin týdně (Chmelíř v Brožík, 2001).

---

<sup>16</sup> Dnes viz [www.frspsp.cz](http://www.frspsp.cz).

<sup>17</sup> Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Praha 5, Holečkova 104/4.

<sup>18</sup> Ve druhém ročníku již neučí pedagožka s asistentkou jednu třídu (jak odpovídá ideálnímu bilingválnímu modelu vzdělávání), protože jsou v ní spojeny dva ročníky a každá pracuje samostatně s jednou skupinou (Chlumecká, 2006).

Ve stejném roce (1999) už ale i v Praze Radlicích<sup>19</sup> probíhala společná výuka slyšící a neslyšící pedagožky, další spolupráce více pedagožek ve výuce začala v roce 2000. Tehdy však probíhala jen při výuce českého jazyka (Komorná, 2008).

Zvonek (2001, s. 38) píše: „*V současné době se více ve školách prosazuje nová výchovně vzdělávací metoda. Tou je bilingvální přístup.*“

Podle Komorné se v roce 2008 k bilingválně-bikulturnímu přístupu hlásí školy v Holečkově ulici, v Radlicích, V Hradci Králové, v Brně. „*Ze zkušenosti však víme, že ne vždy proklamovaná metoda opravdu koresponduje s tím, jak probíhá výchovně vzdělávací proces v praxi*“ (Komorná, 2008, s. 17).

S nástupem bilingválního vzdělávání začal narůstat také počet neslyšících pedagogů ve školách pro žáky se sluchovým postižením (Hrmová, 2009).

Z hlediska legislativy se o možnostech bilingválního vzdělávání v České republice, ale již za společného působení dvou pedagogů, přemýšlelo v rámci vzdělávání tříd pro těžce zdravotně postižené již od roku 2000 (Keblová, 2000).

Od roku 2005 to oficiálně umožňuje vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve svém § 8, odst. 6: „*Ve třídách, odděleních a studijních skupinách určených pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž 1 je asistent pedagoga.*“

### **3.4 Sluchově postižený pedagog ve výuce žáků se sluchovým postižením**

Existují doklady o tom, že již v 19. století se na Pražském ústavu pro hluchoněmé vyskytovali první pedagogové s vadou sluchu. Úplně první pravděpodobně již v první polovině století a několik málo dalších v druhé polovině až první polovině století dvacátého. V té době si byl např. učitel Pražského ústavu pro hluchoněmé Václav Frost vědom důležitosti přítomnosti pedagoga s vadou sluchu ve vyučování žáků se sluchovým postižením. Následně, v průběhu 20. století, byl však zastáván také názor, že hluchoněmí mohou v ústavech pro hluchoněmé zastávat pouze služební práce, popřípadě dělníky a řemeslníky. V roce 1987 nepracoval na žádné z našich škol pro sluchově postižené pedagog s vadou sluchu (Zvonek, 2001).

V zahraničí se neslyšící pedagogové objevovali už dříve, způsobeno to bylo svobodnějším vývojem školství a delší historií škol pro sluchově postižené. Jedním

---

<sup>19</sup> Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169.

z nejstarších (okolo let 1669–1747), o kterém víme, byl Francouz Etienne de Fay. Nejen ve Francii, ale i v Německu působilo mnoho prvních sluchově postižených pedagogů, i přes převládající orální metodu. Byli tedy spíše modelem toho, jak se dá i přes sluchovou vadu zvládnout orální řeč (Zvonek, 2001).

V České republice se situace začala měnit po roce 1989 s příchodem změny přístupu k osobám se zdravotním postižením. Školy začaly přecházet na nové metody vzdělávání, lidem s vadou sluchu se začalo dostávat širších možností ke vzdělávání, a tak i získání pedagogické odbornosti a díky tomu i místa ve školách. Ani to však nebyl převrat ze dne na den, ale jistý proces trvající několik let. Je možné se dočíst, že např. Potměšil, Kostelník, Krumplová ještě v roce 1994/1995 uvádějí, že s pedagogem s vadou sluchu se na českých školách nesetkáme (Zvonek, 2001).

Výrazněji se pedagogové s vadou sluchu začali na školách pro sluchově postižené v České republice objevovat po roce 1996 v souvislosti s přístupem, který škola zvolila ke vzdělávání svých žáků. Jako první to byly školy v Brně, Hradci Králové a Praze (Zvonek, 2001).

V roce 2000 bylo celkem 17 neslyšících pedagogických pracovníků, z toho 5 na ZŠ (Ostatková, 2000).

Na *Mezinárodní konferenci o vzdělávání sluchově postižených* konané v roce 2006 uvádí Langer, že v roce 2004/2005 bylo ze všech pracovníků škol pro sluchově postižené jen 5,3 % sluchově postižených, což bylo 41 z celkového počtu 776. Z počtu 41 bylo celkem 30 pedagogických pracovníků, z nichž nejvíce bylo asistentů pedagoga a následně učitelů na základních školách nebo základních školách praktických (Kratochvílová, 2007).

Nejnovější údaje o sluchově postiženích pedagogích<sup>20</sup> můžeme najít z ledna 2012, kdy v mateřských, základních, středních a vysokých školách v České republice působilo 86 neslyšících<sup>21</sup> pedagogů (o kterých výzkumníci věděli), z toho dva byli činní ve dvou školách, jeden ve čtyřech školách (Hudáková, 2012). Výzkum ukazuje, že nejvíce neslyšících pedagogů (24) se vyskytovalo v Praze na Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169. O něco méně neslyšících pedagogů (19) bylo v té době ve Střední škole, Základní škole a Mateřské škole pro sluchově postižené v Hradci Králové a třetí místo se svými 11 neslyšícími pedagogy

---

<sup>20</sup> Za pedagoga je pro účely tohoto výzkumu považován každý, kdo pravidelně vzdělává nebo vychovává děti, žáky nebo studenty. Není důležité, jaký má pracovní poměr, kolik hodin týdně pedagogicko-výchovnou činnost vykonává nebo s jak starými dětmi nebo studenty pracuje. V praxi se tedy jedná o učitele, vychovatele, asistenty pedagoga, osobní asistenty, lektory apod.

<sup>21</sup> Za „neslyšící“ byli pro účely tohoto výzkumu označováni všichni, kteří slyší „méně, než je běžné“.

zaujímá Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4, Praha 5. Naopak se ale setkáme i se školami, kde stále není přítomen ani jeden neslyšící pedagog. Ze základních škol je to škola v Plzni<sup>22</sup>, Ivančicích<sup>23</sup>, Kyjově<sup>24</sup>, Liberci<sup>25</sup>.

Vojtová (2011) ve svém výzkumu uvádí, že ve školním roce 2010/2011 bylo na školách pro sluchově postižené z 20 zúčastněných asistentů pedagoga 7 neslyšících a 1 nedoslýchavý a z 29 zúčastněných učitelů byli 3 neslyšící a 2 nedoslýchaví.

I přesto, že počet pedagogů se sluchovým postižením na školách pro sluchově postižené žáky není nijak vysoký, o jejich přínosu ve vzdělávání žáků s vadou sluchu nemusíme spekulovat. Perfektně to vystihuje Zvonek (2001, s. 10), který uvádí: „*Jenom nevidomý ví, jaké to je nevidět, a jen vozičkář zná přesně svoje potřeby, a tudíž i daleko lépe potřeby ostatních vozičkářů než někdo zdravý. Proč by tomu tedy mělo být jinak u sluchově postižených?*“

Vlastní zkušenosti popisuje v publikaci Günthera (1999) neslyšící pedagožka Angela Staab. Přínosem je podle ní neslyšící pedagog jak dětem, tak rodičům a samozřejmě i ostatním pedagogům. Pro děti je to zprostředkování samotného znakového jazyka a výuky ve znakovém jazyce, předávání kultury neslyšících, porovnávání rozdílů v kulturách slyšících a neslyšících, pomoc v rozvoji sociální, kognitivní a emoční složky osobnosti, začlenění žáků do společnosti neslyšících, identifikační vzor. Pro rodiče jsou to kurzy znakového jazyka a pomoc pochopení problémů hluchoty a neslyšícího světa. Možnost týmového učení v případě přínosu pro slyšící pedagožku. Pomáhá také popsat a vysvětlit látku ve znakovém jazyce, aby byla srozumitelná a uchopitelná. Co se týká bilingvní výuky – vyrábí učební materiály, mluvené texty překládá do znakového jazyka.

### **3.5 Sluchově postižený pedagog jako osobnostní a jazykový vzor**

Jako každé dítě má v dětství určité vzory, také sluchově postižené děti potřebují mít někoho, kdo je pro ně inspirací, někoho, kdo je významný a podílí se tak na formování jejich osobnosti. První dospělé osoby, s kterými se děti stýkají hned po rodičích, jsou právě pedagogové, ať už v mateřské škole, nebo následně na škole základní. Pokud se děti s vadou sluchu setkají ve škole s neslyšícími pedagogy, mohou si uvědomit, že i oni mají

---

<sup>22</sup> Základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené – Plzeň, Mohylová 90.

<sup>23</sup> Mateřská škola, Základní škola a Dětský domov, Ivančice, Široká 42.

<sup>24</sup> Mateřská škola a Základní škola, Kyjov, Školní 3208.

<sup>25</sup> Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Liberec, E. Krásnohorské 921 (dnes již Základní škola a Mateřská škola logopedická).

možnost stát se úspěšnými, že i člověk s vadou sluchu může jít za svým cílem a něco dokázat. To má jistě vliv na dětskou psychiku a rozvoj osobnosti.

Neslyšící pedagog se tak pro dítě s vadou sluchu stává vzorem hned z několika stránek. Jako první bych uvedla stránku komunikační. Právě neslyšící pedagog se dobře domluví s žákem s vadou sluchu, může chápat problémy těchto žáků a rozumět tomu, jak vidí svět (Freeman, 1992 In Zvonek, 2001).

I samotní sluchově postižení říkají, že děti musí být seznámeny se znakovým jazykem z toho důvodu, že budou žít také ve společnosti neslyšících. A kdo jiný by jim to měl zprostředkovat než právě samotní sluchově postižení pedagogové (Zvonek, 2001). Kromě toho je neslyšící pedagog pro dítě také vzorem identifikačním, sociálním, kulturním.

### **3.6 Spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga**

Komorná (2008) se zabývá předpoklady a podmínkami úspěšné spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga. Pro shrnutí by měli oba mít dobré kompetence v obou jazycích,<sup>26</sup> měli by být vzájemně otevření, tolerantní, schopni si sdělovat své myšlenky, také mít vhodně rozdělené úkoly během přípravy a i samotného procesu vyučování. Slyšící pedagog by se navíc měl smířit s tím, že bude u žáků méně oblíbený a ve výuce spíše upozaděný. Dále z této spolupráce vyplývají určité povinnosti pro oba. Pro slyšícího pedagoga to má být snaha se zdokonalovat ve znakovém jazyce, snaha o pochopení „neslyšícího vnímání světa“, pro neslyšícího pedagoga to má být snaha o přizpůsobování se komunikačním dovednostem ve znakovém jazyce svého slyšícího kolegy a snaha zdokonalovat se ve většinovém jazyce. Další předpoklady se týkají každého pedagoga. Jde o další vzdělávání se ve svém oboru, kvalitní přípravu hodin a výukových materiálů. Jako výhody spolupráce slyšícího a neslyšícího pedagoga udává, že žákům se dostane plnohodnotných informací v komunikačním kódu, kterému rozumějí, výklad je za přítomnosti neslyšícího pedagoga rychlejší, pro žáky rychleji pochopitelný, navíc žáci vidí, jak spolu komunikují slyšící a neslyšící v praxi.

---

<sup>26</sup> U většinového jazyka jde především o psanou formu.

## **4 Vybrané zahraniční zkušenosti se vzděláváním za přítomnosti více pedagogů ve výuce**

### **4.1 Finsko**

Česká speciální pedagožka Alexandra Luhanová měla díky programu Comenius možnost vycestovat do Finska, aby navštívila tamní školu v Kivenpuiston koulu<sup>27</sup>. Popisuje zážitky, zkušenosti a nové poznatky jak z asistentského pobytu ve Finsku, tak z práce asistentky v ZŠ Kunraticích.

Autorka článku píše, že největší emoce v ní vyvolal obrovský počet dospělých, kteří se ve škole ve Finsku o žáky starají. V jedné třídě je maximálně deset žáků, k nim jeden učitel a několik asistentů, případně další pracovníci (např. psychiatrická zdravotní sestra ve třídě pro žáky se závažnými psychickými problémy). V autistické třídě, kam chodí pět žáků, pracuje učitelka a pět asistentek. Do školy dochází několikrát týdně sociální pracovnice nebo zdravotní sestra.

Žáci se do místní školy dostávají po tom, co navštěvují běžnou školu a zjistí se, že ji opravdu nemohou zvládnout. Pokud důvody pro přesunutí dítěte do této školy pominuly, opět je přesunuto do běžné základní školy.

Autorka se těšila na to, že ve Finsku uvidí opravdové týmové učení a přiveze si zpátky mnoho nových dovedností. Místo toho je ale její názor takový, že nejen lidmi se na tamější škole spíše plýtvá, že asistenti jsou využíváni dost podobně, jak si to představujeme i tady u nás. Jsou to spíše pomocníci učitelů, ale pro děti nejsou velkým přínosem. Asistentská práce je zde založena na vybírání a opravě domácích úkolů, diktování slovo od slova, co si mají zapsat, vyndávání sešitů a pomůcek z tašky. Jsou to prostě často úkony, které by děti zvládly samy. Na pozici asistentů působí například asistenti s dvouletým asistentským kurzem nebo dívky, co nevěděly, kam po maturitě dál, a nemají tedy žádné pedagogické vzdělání.

Negativem bylo také to, že výuka v tamní škole probíhá povětšinou frontálně, bez nějakých aktivit nebo kooperativního učení. Naopak velkým plusem je klidný postoj učitelů k práci, žádní po chodbách pobíhající vystresovaní učitelé a velká aktivita školy v různých projektech (Luhanová, 2012).

---

<sup>27</sup> Škola je určena pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami.

## 4.2 Holandsko

Nejstarší holandský ústav pro neslyšící<sup>28</sup>, který je nazván po svém zakladateli H. D. Guyotovi, je jediným ústavem<sup>29</sup> v Holandsku, který jako celek praktikuje bilingvní přístup ke vzdělávání neslyšících. Roku 1995 se skupina asi 60 osob z ústavu vydala pro inspiraci, kam jinam než do Švédska a Dánska. Po návratu a diskuzi o novém systému vzdělávání žáků byl v Ústavu v roce 1996 zahájen nový projekt s názvem „Guyot- bilingvní“.

Znamená to, že holandský znakový jazyk a mluvená holandština mají v ústavu stejné postavení a význam. Na znakový jazyk je pohlíženo jako na první a přirozený jazyk neslyšících žáků. Cílem je vychovat zdravé a sebevědomé osobnosti, které se budou moci stát členy neslyšící komunity. Zároveň musí být ale neslyšící součástí slyšící společnosti. Ve škole jsou dva neslyšící učitelé a šest neslyšících asistentů pedagoga. Každou středu žáci docházejí do běžné školy pro slyšící v místě bydliště.

Záznam z návštěvy Ústavu popisuje, že v jedné vyučovací hodině pracoval společně slyšící učitel a neslyšící asistent pedagoga. Slyšící učitel uměl perfektně znakovat, to využíval i ve výuce. Výuka probíhala ve skupinách. V jiné třídě bylo vyučování zahájeno neslyšícím asistentem „čtením“ příběhu ve znakovém jazyce. Po asi půl hodině přebrala vedení hodiny slyšící učitelka. Pracovala na jiném příběhu ve znakové holandštině i ve znakovém jazyce (Fenclová, Jabůrek, 2000).

V roce 1996 byl vytvořen Vládní výbor pro holandský znakový jazyk, složený z mnoha odborníků, jehož cílem bylo nejen uznání holandského znakového jazyka za oficiální jazyk, ale také to, co bude toto uznání provázet a jak ho realizovat (Fenclová, Jabůrek, 2000). Obvyklé je nejdříve uznání znakového jazyka jako oficiálního jazyka a až následně vznik přístupů ke vzdělání, které jej upřednostňují ve vzdělávání. V Holandsku tomu bylo naopak.

## 4.3 Norsko

V Norsku využívají mimo jiné spolupráce více pedagogů v případě integrace sluchově postižených dětí do běžných škol. V případě třídy, kam je integrován žák, může být výuka realizována dvěma učiteli, přičemž oba ovládají znakový jazyk, nebo dvěma učiteli, kdy jeden ovládá znakový jazyk, druhý ne, nebo jedním učitelem kompetentním ve znakovém jazyce. V Norsku je i při integraci sluchově postiženého dítěte do běžné školy

---

<sup>28</sup> Královský ústav pro neslyšící H. D. Guyota založený roku 1790.

<sup>29</sup> V Holandsku je 5 ústavů pro neslyšící a 27 škol pro nedoslýchavé.



kladen důraz na právo začlenění sluchově postiženého do neslyšící komunity a používání pro něj přirozeného, tj. znakového jazyka. V celé situaci je přihlíženo především k tomu, jak se sluchově postižené dítě cítí, zda si chce zvolit znakový jazyk jako první, z toho se ve vzdělávání vychází. Dítě má právo na vzdělávání ve znakovém jazyce v místě svého bydliště. Je tedy povinností školy zajistit pedagoga, který bude ovládat znakový jazyk s dokladem absolvování kurzu znakového jazyka na univerzitě v rozsahu minimálně šesti měsíců. Dítěti musí být poskytnuta výuka norského znakového jazyka, norštiny pro neslyšící, angličtiny pro neslyšící a nahrazení hudební výchovy pohybovou a dramatickou výchovou. Pro rodiče dětí jsou připraveny bezplatné výukové programy znakového jazyka. I přes tyto podmínky si asi dvě třetiny sluchově postižených dětí v Norsku vybírají vzdělávání ve speciálních školách pro neslyšící, protože jim to umožňuje žít v neslyšící komunitě, což se v Norsku považuje za velmi důležité (Kovařovicová, 2007).

## **5 Výzkumné šetření**

### **5.1 Cíle výzkumu**

Hlavním cílem výzkumu bylo na různých typech škol, s rozdílným složením a různou velikostí třídy, s žáky s různými speciálními vzdělávacími potřebami, kde se výuky účastní společně více pedagogů, zjistit, jak se liší východiska, cíle a kompetence při působení těchto pedagogů v jedné třídě.

*Dílčí výzkumné otázky:*

- Jaké modely spolupráce se vyskytují v různých školách, kde působí více pedagogů v jedné třídě?
- Co ovlivňuje to, jaký model spolupráce pedagogové volí?
- Jak mají pedagogové ve výuce rozdělené kompetence?
- Jaké následky by mělo to, kdyby ve výuce nebyli dva pedagogové, ale jen jeden?
- Co přináší nebo naopak bere pedagogům, žákům a výuce přítomnost více pedagogů?
- Jaký čas věnují pedagogové společné přípravě a společnému hodnocení výuky?
- Má na přípravu vliv jejich délka spolupráce?

*Pro svůj výzkum jsem si stanovila následující hypotézy:*

*Hypotéza č. 1:* Ve společném působení několika pedagogů ve výuce žáků se sluchovým postižením naleznou shodné rysy se společným působením několika pedagogů ve výuce žáků se sociálním znevýhodněním.

*Hypotéza č. 2:* Na školách zřízených pro žáky se sluchovým postižením se setkám s výukou prováděnou společně slyšícím učitelem a asistentem pedagoga se sluchovým postižením. Záměrem této spolupráce bude bilingvální metoda vzdělávání.

*Hypotéza č. 3:* Tam, kde pedagogové budou využívat různých modelů vzdělávání<sup>30</sup>, bude výuka efektivnější a prospěšnější pro žáka/žáky.

## **5.2 Sběr dat**

Kvůli povaze daného tématu jsem pro svůj výzkum zvolila kvalitativní přístup, přičemž jsem vybrala metodu pozorování a metodu rozhovoru.

První část byla tvořena pozorováním ve třídě, kde výuku vedli dva nebo více pedagogů. Podle Hendla (2008) bych se zařadila mezi „pozorovatele jako účastníky“ za otevřeného pozorování. V takovém případě účastníci vědí o tom, že jsou pozorováni, pozorování probíhá v přirozené situaci na krátkou dobu a na dění se sama nijak nepodílím.

V některých třídách jsem strávila jednu vyučovací hodinu, jinde i více. Celé pozorování bylo polostrukturované, tedy měla jsem vymezené okruhy, na které jsem hledala v procesu odpověď, zároveň jsme si však všímala i dalších neočekávaných situací, které by jakkoliv mohly souviset s povahou mého výzkumu.

Jako nevýhodu tohoto typu pozorování Hendl (2008) uvádí, že pozorovatel má menší šanci hlouběji proniknout ke zkušenostem jedinců. Proto jsem se rozhodla svá pozorování doplnit rozhovory s pedagogy, kteří se na výuce podíleli.

V běžném vyučovacím dni obvykle pedagogové nemají moc času na dlouhá vyprávění, rozhodla jsem se proto pro maximálně třicetiminutový rozhovor. Rozhovor byl veden s pedagogem, kterého obvykle vidíte poprvé a nemáte možnost se k rozhovoru vracet, opakovat ho. Abych zjistila opravdu to, co pro mě bylo žádoucí, rozhodla jsem se pro strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami.<sup>31</sup> Během rozhovorů byly občas vzhledem k situaci některé otázky vypuštěny nebo naopak doplněny.

---

<sup>30</sup> Viz kapitola v teoretické části práce.

<sup>31</sup> Seznam otázek je přiložen v Příloze č. 1.

### 5.3 Výzkumný vzorek

Původním záměrem práce bylo zahrnout do výzkumu z každého typu škol, kde je využíváno spolupráce více pedagogů ve výuce, minimálně dvě, maximálně čtyři školy. Počet škol byl zvolen tak, aby odpovídal požadavkům kvalitativního výzkumu, zároveň z časových důvodů tak, aby mohl být uskutečněn v období od ledna do března 2014.

Jednalo se o školy pro žáky se sluchovým postižením, školy pro žáky se zrakovým postižením, školy praktické, školy speciální, školy, kde se vzdělávají žáci se sociálním znevýhodněním, školy, kde se vzdělávají žáci autisté, žáci s ADHD, žáci se specifickými poruchami učení, také školy s bilingválním přístupem k výuce.

Konkrétní školy byly vybrány z toho důvodu, že jsem je již v minulosti navštívila v rámci školních exkurzí, tudíž vím, že na nich probíhá spolupráce více pedagogů, nebo jsem na ně dostala doporučení od svého okolí, popřípadě internetovým vyhledáváním.

Dohromady bylo pomocí oficiálního dopisu rozeslaného emailovou korespondencí vedoucí práce osloveno 15 škol. S kladnou odpovědí na email zareagovalo 5 škol. Jedna ze škol výzkum odmítla již emailem z toho důvodu, že je již kapacita zatíženosti dětí a zaměstnanců na jejich škole vyčerpána studenty Pedagogické fakulty UK, již je fakultní školou. Ostatní školy byly kontaktovány ještě telefonicky. Další 2 školy přislíbily účast na výzkumu po telefonické domluvě, jiné odmítly nebo i přes žádost o znovu zaslání oficiálního dopisu nedorazila žádná odpověď.

Výzkumu se tedy ve finální verzi účastnilo dohromady sedm škol. Tři školy pro sluchově postižené, jedna speciální škola s logopedickou třídou, jedna škola, kde se vzdělávají žáci romské národnosti, jedna běžná<sup>32</sup> základní škola s integrovaným žákem a jedna soukromá základní bilingvální česko-anglická škola.

Pro větší přehlednost o oslovených školách a školách, které se zapojily do výzkumu, přikládám následující tabulku (viz tabulka č. 2).

---

<sup>32</sup> Škola, která není přímo zřízena pro žáky se sluchovým postižením nebo pro žáky s jinými speciálními potřebami ve vzdělávání. Škola pro slyšící žáky.

Tabulka č. 2

Místo	Název školy	Ředitel/-ka	Důvod spolupráce	Zapojení školy do výzkumu ANO/NE(důvod)
Praha	<i>Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Praha 5, Holečkova 104/4</i>	<i>Mgr., Mgr. Václav Chmelíř</i>	<i>asistenti pedagoga pro žáky se sluchovým postižením</i>	ANO
Praha	<i>Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené Praha 5, Výmolova 169</i>	<i>Mgr. Věra Pavličková</i>	<i>asistenti pedagoga pro žáky se sluchovým postižením</i>	ANO
Praha	<i>Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Hradec Králové, Štefánikova 549</i>	<i>Mgr. Iva Rindová</i>	<i>asistenti pedagoga pro žáky se sluchovým postižením</i>	ANO
Praha	<i>Základní škola Praha 3, Havlíčkovo náměstí 10/ 300</i>	<i>Ing. Irena Meisnerová</i>	<i>asistenti pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním</i>	ANO
Praha	Základní škola a mateřská škola Praha 5, Smíchov, Grafická 13/ 1060	Mgr. Ivana Rosová	inkluzivní a multikulturní škola (žáci různých národností, z cizojazyčného prostředí i bilingvních rodin, nadprůměrné nadání i se zdravotním handicapem či autismem)	NE (bez odpovědi na oficiální žádost, telefonický kontakt 3 x – pokaždé pí. ředitelka zaneprázdněna)
Praha	Základní škola a mateřská škola Jaroslava Seiferta, Vlkova 31, Praha 3	PeaDr. Břetislava Mardešičová	běžné třídy, speciální třídy, autistické třídy	NE (bez odpovědi na oficiální žádost, telefonický kontakt se nezdařil)

Praha	Základní škola TOLERANCE, Praha 9, Mochovská 570	Mgr. Věra Simkaničová	škola "pro všechny děti, které mají problém v běžných školách"	NE (bez odpovědi na oficiální žádost, telefonicky sděleno: " <i>Ted' to máme ve škole napnuté, nemůžeme se Vám věnovat.</i> ")
Praha	Základní škola genpor. Františka Peřiny, Praha 6, Laudova 10/10247	Mgr. Jarmila Pavlišová	integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání	NE (bez odpovědi na oficiální žádost, telefonický kontakt se nezdařil)
Praha	<i>Základní škola Duhovka, Praha 4, Boleslavova 1/ 250</i>	<i>Jindřich Kitzberger</i>	<i>soukromá bilingvální česko-anglická ZŠ</i>	ANO
Praha	Mateřská škola, základní škola, praktická škola a základní umělecká škola pro zrakově postižené, Praha 1, Loretánská 19	Mgr. Jan Hájek	asistenti pedagogů pro žáky se zrakovým postižením	NE (odpověď na oficiální žádost- " <i>kapacita školy pro výzkum vyčerpána studenty speciální pedagogiky PedF UK</i> ")
Odolená Voda	<i>Základní škola Odolená Voda, Odolená Voda, Školní 200</i>	<i>Mgr. Iva Ullmannová</i>	<i>integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání do běžných tříd</i>	ANO
Příbram	<i>Odborné učiliště, Praktická škola, Základní a Mateřská škola Příbram IV, Pod Šachtami 335</i>	<i>Mgr. Pavel Bartl</i>	<i>logopedická třída s asistentem pedagoga ve výuce</i>	ANO
Dobříš	Základní škola praktická a Základní škola speciální, Dobříš, Lidická 384	Mgr. Irena Pánková	asistenti pedagogů ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	NE (bez odpovědi na oficiální žádost, telefonický kontakt se nezdařil)

Rožmitál pod Třemšínem	Speciální základní škola Rožmitál pod Třemšínem	Mgr. Pavel Bárta	asistenti pedagogů ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	NE (bez odpovědi na oficiální žádost, telefonický kontakt, na žádost znovu zaslání oficiální žádosti, opět bez odpovědi)
------------------------	---	------------------	--	--

## 5.4 Analýza pozorování a rozhovorů

Pro větší zachování anonymity uvádím všechny osoby v mužském rodě, pouze pokud má informace o pohlaví vliv na nějakou další informaci nebo výsledek výzkumu, uvádím i pohlaví.

Učitel je ve výzkumu označen jako pedagog s přiřazeným číslem, v textu uváděno ve zkratkách, např. „P1“. Asistent pedagoga má vždy stejné číslo jako pedagog, se kterým pracuje, v textu také ve zkratkách, např. „AP1“.

### 5.4.1 Škola A

Ve škole A, která je zřízena pro žáky se sluchovým postižením, jsem měla možnost navštívit dvě třídy.

#### Třída 1

V první třídě se jednalo o 3. ročník, výuku českého jazyka, kde ve frontálně uspořádané třídě spolupracoval pedagog (P1) a asistent pedagoga se sluchovým postižením (AP1). Ve třídě bylo dohromady pět dětí.

#### Působení P1 a AP1 ve výuce:

P1 ve výuce působil jako dominantní osoba, AP1 pracoval převážně podle jeho pokynů. P1 během hodiny zadával AP1 úkoly (dojít do vedlejší třídy, napsat něco na papír a vyvěsit na tabuli), což ve mně vyvolávalo pocit takové výuky, kdy je pedagog jasně nadřazený asistentu pedagoga. Zpočátku hodiny spolupracoval AP1 pouze s jedním žákem, kterého si P1 nejdříve tolik nevšímal. Během hodiny se ale situace změnila a AP1 začal být nápomocen i ostatním žákům a P1 se věnoval všem žákům včetně toho, který předtím pracoval s AP1. Toto střídání rolí hodnotím kladně, protože ačkoliv tu P1 vystupoval jako hlavní osoba, tak jsem z výuky cítila, že jsou tu oba pedagogové pro všechny a že přítomnost AP1 zde měla význam.

#### Komunikace při výuce: P1, AP1, žáci:

P1 i AP1 ve výuce používali mluvenou češtinu, znakový jazyk i znakovanou češtinu. Děti v hodině znakovali, to převážně s AP1. Když byly vyvolané P1, používaly znakovanou češtinu, nebo pokud byly vyzvány k mluvení, tak také mluvily. Což nasvědčuje tomu, že výuka je inspirována hamburským modelem bilingválního vzdělávání, který jsem popsala ve své teoretické části práce.

#### Analýza rozhovorů s P1 a AP1:

Výuka je hodně organizována a kompetence rozděleny podle přesvědčení P1, který v rozhovoru řekl, že celé břemeno a zodpovědnost za výuku nese pedagog, asistent pedagoga podle jeho slov nemá na výběr a musí poslouchat to, co mu pedagog řekne. To potvrdil i AP1, který řekl, že P1 je ten, kdo rozhoduje, a on musí poslouchat.

Podle slov P1 probíhá i příprava na hodiny i zpětná vazba, je to ale časově náročné. Je s tím trochu v rozporu tvrzení AP1, který řekl, že o to, co se bude dít, se spíše musí zajímat sám před každou hodinou.

Tvrzení P1 i AP1 se shoduje v tom, že oba se střídají v práci s jedním dítětem nebo s větší skupinou dětí. Záleží na situaci. Podle pozorování a rozhovoru ale chápu, že spíše záleží na tom, jak je ve výuce potřeba, rozdělení není nijak předem připraveno, prokonzultováno, je prováděno spontánně.

P1 uvádí, že pedagog se sluchovým postižením je výuce prospěšný hlavně v komunikaci – děti mu lépe rozumí. Také je podle něj pro děti osobnostním vzorem.

Je zajímavé, že sám AP1, který je sluchově postižený, uvádí, že je ve výuce určitě přínosem jako vzor, ale zároveň je stejně tak důležitý slyšící pedagog, protože děti nebudou v budoucnu žít izolovaně mezi sluchově postiženými, ale u lékaře, v obchodě se budou setkávat se slyšícími

#### Třída 2

Tato třída je praktická třída s žáky se sluchovým postižením, také s autistickým žákem. Ve třídě byli přítomni dva žáci 2. ročníku a jeden žák 5. ročníku. Probíhala zde výuka matematiky, při které spolupracoval pedagog (P2) a asistent pedagoga se sluchovým postižením (AP2). Lavice ve třídě byly uspořádány do půlkruhu.

#### Působení P2 a AP2 ve výuce:

Vyučování probíhalo po celou dobu tak, že P2 pracoval samostatně s jedním žákem, AP2 pracoval samostatně s druhým žákem a žák páté třídy pracoval samostatně. Hotové úkoly kontroloval žákovi páté třídy P2. Když nastala situace, že P2 musel odběhnout, zastoupil ho AP2 a věnoval se bez problému oběma žákům.

#### Komunikace P2 a AP2 ve výuce:

Na úvod hodiny se P2 a AP2 domlouvali, kdo bude s kým pracovat, během hodiny si také předávali informace týkající se výuky.

#### Analýza rozhovorů s P2 a AP2:

V této třídě má P2 docela odlišný názor na spolupráci s druhým pedagogem než v předešlé třídě P1. Podle jeho slov mají být ve výuce pedagog s asistentem rovnocennými partnery. V jejich konkrétním případě se na přípravě výuky podílí P2 i AP2, záleží na tom, jak se domluví. P2 se shoduje s AP2 na tom, že se vždy před hodinou domlouvají, co kdo bude s jakým žákem dělat. Stejně také tvrdí, že se baví o tom, co je třeba procvičit, co dětem v hodině šlo a co nešlo. Dokonce se P2 s AP2 domlouvá i na známkách žáků. Myslím si, že právě díky tomuto přístupu P2 na mě z obou rozhovorů působí jistý klid a spokojenost se spoluprací.

P2 se shoduje s AP2 na tom, že společně moc často nepracují. Většinou pracuje každý individuálně s jiným z žáků, což je způsobeno také tím, že ve třídě mají spojené dva ročníky, tedy žáky s různou úrovní znalostí.

P2 říká, že kolega se sluchovým postižením působí ve třídě jako dospělý vzor pro děti se sluchovým postižením, které mají často slyšící rodiče. Přiznává, že i z hlediska znalosti kompenzačních pomůcek, zejména sluchadla, je AP2 přínosem. AP2 podle něj také může do práce vnést různé nápady na kulturní akce pro sluchově postižené a jiné volnočasové aktivity.

AP2 uvádí, stejně jako v prvním případě AP1, že pedagog se sluchovým postižením je ve výuce jistě výhodou, ale stejně tak se nesmí zapomínat na slyšícího pedagoga, aby se žáci učili i odezírat a mluvit.

#### **5.4.2 Škola B**

Ve škole B, která je stejně jako škola A zřizována pro žáky se sluchovým postižením, jsem navštívila tři vyučovací hodiny jedné třídy, kdy asistent pedagoga se sluchovým postižením (AP3) pracoval ve třech vyučovacích hodinách se třemi různými pedagogy. Všichni pedagogové měli rovněž sluchové postižení. P3a vyučoval český jazyk, P3b vyučoval český znakový jazyk a P3c vyučoval matematiku.

#### Působení AP3 a P3a, P3b, P3c ve výuce:

Ve všech hodinách probíhala spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga téměř stejně. AP3 seděla s žákyní u stolečku a pracovala individuálně s ní, přičemž P3a, P3b, P3c se vždy věnovali zbytku třídy. U P3a (český jazyk) a P3c (matematika) se látka žákyně



lišila od ostatních žáků, u P3b (znakový jazyk) žákyně probírala to samé, seděla oproti ostatním hodinám spolu s žáky a byla více zapojena do výuky.

#### Komunikace AP3 s P3a, P3b, P3c ve výuce:

P3a, P3b a P3c se pouze během nebo na konci hodiny optali AP3, jak to jde, zdali je vše v pořádku, jinak komunikace neprobíhala žádná.

#### Analýza rozhovorů s P3a, P3b, P3c a AP3:

P3a, P3b i P3c se shodují na tom, že díky AP3 se mohou soustředit na ostatní žáky a AP3 je tam pro integrovaného žáka, který má kromě sluchového postižení ještě poruchu pozornosti a středně těžké mentální postižení.

Pedagog P3c uvádí, že kvůli tomu, že třída je dvoutřídková a navíc je tam žák s kombinovaným postižením, je nutná přítomnost asistenta pedagoga.

Podle P3a může být ve výuce problémem neshodné vyučovací metody učitele a asistenta pedagoga. Učitel může mít jinou představu o metodě výuky integrovaného žáka než asistent pedagoga, ale učitel nemá takovou možnost výuku integrovaného žáka ovlivnit, protože se věnuje spíše ostatním žákům. Možná pouze v situaci, kdy je asistent pedagoga třeba nemocný. Podle mého názoru se tento problém dá vyřešit právě tím, že budou pedagog i asistent ve výuce flexibilnější, budou si sdělovat své názory na výuku a možná se pokusí do výuky také vnést jiný model spolupráce než právě ten, který stereotypně praktikují.

P3a říká, že se také někdy setká se situací, že AP3 tvrdí, že žákyně určitou látku zvládla, ale ve výsledku nebo v testu se ukáže, že látku neovládá, nebo ji zvládá pouze s dopomocí AP3. V tomto případě, kdy spolupráce pedagogů probíhá tak, jak probíhá, je pravděpodobně v kompetencích asistenta pedagoga odhadnout, co integrovaný žák zvládá sám a co už je vlastní práce asistentova. Zároveň by pedagog měl v testech přihlídnout k tomu, že se jedná o žáka s kombinovaným postižením a nepodcenit speciální přípravu testů pro něj.

Z výpovědí P3a, P3b i P3c vyplývá, že o průběhu hodiny buď téměř nemluví, protože díky dlouholeté spolupráci to už prý nepotřebují, nebo si sdělí základní informace o tom, co bude nebo bylo na začátku nebo na konci hodiny.

Ve výuce působí samotní pedagogové se sluchovým postižením a v odpovědích na otázku, jak je přínosný pedagog se sluchovým postižením, se shodují, že výuka může probíhat bez komplikací s komunikací, že rozumí problémům žáků, protože si sami zažili dětství bez sluchu. Pedagoga se sluchovým postižením tedy podle nich nemůže nahradit

ani slyšící pedagog, který umí znakovat, stále mu chybí cítění osoby se sluchovým postižením/ neslyšící osoby. Stejný názor mají zároveň na učební materiály, kterých je podle nich na výuku žáků se sluchovým postižením nedostatek, což jim způsobuje práci navíc s přípravou materiálů.

### 5.4.3 Škola C

Ve škole C pro žáky se sluchovým postižením jsem navštívila první ročník se šesti dětmi v hodině českého jazyka. Ve výuce byl přítomen pedagog (P4) a asistent pedagoga se sluchovým postižením (AP4). Třída byla uspořádána do půlkruhu.

#### Působení P4 a AP4 ve výuce:

Během hodiny pracoval P4 i AP4 s celou třídou. Před třídou působí jako dvě rovnocenné osoby. Výuku vede sice především P4, ale AP4 ho doplňuje nebo vybírá sešity apod. P4 však neříká AP4, co má dělat. AP4 se rozhoduje sám.

#### Komunikace P4 a AP4 ve výuce:

P4 spíše mluví a přidává do toho znaky. Také AP4 někdy mluví, někdy používá znakový jazyk. Některé děti v hodině preferují komunikaci ve znakovém jazyce, proto spíše znakují a obrací se na AP4, jiným více vyhovuje mluvený jazyk a ty se zase více obracejí na P4.

#### Analýza rozhovorů s P4 a AP4:

Spolupráce P4 s AP4 probíhá na rovnocenné úrovni obou pedagogů ve výuce přítomných. Látku má na starosti především P4, ale AP4 říká: „I já občas něco připravuji.“ Otázkou je, zdali připravuje náplň hodiny, nebo tím má na mysli pomůcky, které dost často svěřují pedagogové do rukou svým asistentům. Avšak ze slov a tónu hlasu P4 i AP4 vyzařuje naprostá spokojenost se svým kolegou. P4 a AP4 se znali ze školy ještě před tím, než začali spolupracovat v jedné třídě. P4 uvádí, že o sobě věděli, že si budou rozumět. Podle P4 spolupracují většinou společně před celou třídou, někdy si dělí třídu na dvě skupiny, především v situacích, kdy je třeba rozdělit třídu na slabší a zdatnější žáky. P4 se shoduje s AP4 v tom, že o tom, jak bude hodina probíhat, se domlouvají před začátkem a na začátku hodiny, k tomu AP4 říká, že se domlouvají i po emailu. O tom, jak se jim daří naplňovat cíle, si sdělují informace už v hodině nebo při obědě.

Přínos pedagoga se sluchovým postižením shledává P4 v tom, že když děti nerozumí tomu, co sama říká, je tu AP4, ta to dětem vysvětlí a ony tomu rozumí ihned. To se vlastně shoduje s tvrzením AP4, která jednoduše říká: „Neslyšící víc rozumí dětem.“

#### **5.4.4 Škola D**

Ve škole D jsem navštívila hodinu matematiky v 5. ročníku a hodinu angličtiny ve 4. ročníku. V obou hodinách spolupracoval pedagog (P5) s asistentem pedagoga (AP5). Prozradila bych, že AP5 je mužského pohlaví.

##### Třída 1

Hodina matematiky v 5. třídě. Ve třídě bylo devět žáků romského etnika. Lavice ve třídě byly sestaveny do tvaru písmene „U“.

##### Působení P5 a AP5 ve výuce:

P5 vyučuje před celou třídou, přitom AP5 sedí u jednoho žáka a pomáhá mu udržovat tempo se třídou, ale komunikuje spíše na kamarádské úrovni i s ostatními dětmi, udržuje jejich kázeň. Poté děti dostávají za úkol vypracovat cvičení a v tomto okamžiku se P5 začne věnovat žákovi, u kterého předtím seděl AP5, a AP5 se pohybuje mezi ostatními žáky a kontroluje jejich soustředěnost na zadaný úkol, udržuje kázeň ve třídě.

##### Komunikace P5 s AP5 ve výuce:

P5 a AP5 spolu volně komunikují ve výuce, když je třeba vystřídat se mezi žáky, změnit své role ve výuce apod.

##### Třída 2

V hodině anglického jazyka ve 4. třídě je přítomno deset žáků, z toho je osm romského etnika. Třída je uspořádána frontálně.

##### Působení P5 a AP5 ve výuce:

Na začátku hodiny žáci komunikují převážně s P5. AP5 chodí mezi lavicemi nebo v zadní části třídy a pozoruje žáky. Následuje práce ve dvojicích – konverzace v AJ, to demonstruje P5 s AP5 na vlastním příkladu. Předvádějí žákům, jak má konverzace ve dvojicích probíhat. Jednotlivé dvojice se střídají. P5 i AP5 se také zapojují do aktivity ve dvojicích. Následuje práce ve skupinách, kdy P5 pracuje s jednou skupinou a AP5 se druhou skupinou. Poté se P5 a AP5 u skupin střídají.

##### Komunikace P5 s AP5 ve výuce:

P5 rozhoduje o tom, jak výuka probíhá, proto vždy během výuky naznačí AP5, že nyní mají ukázat práci ve dvojici, teď se budeme dělit na skupinky apod. P5 s AP5 již vypadají sebraně, AP5 ihned rozumí tomu, co má P5 na mysli.

##### Analýza rozhovorů s P5 a AP5:

AP5 dříve na nynější škole vykonával civilní službu, poté zůstal ve škole jako školník, nyní pracuje sedmým rokem jako asistent pedagoga ve 3., 4. a 5. ročníku. Je podle

něj obtížné dostat se do role asistenta pedagoga, protože děti už s ním z dřívějších dob mají nastavenou kamarádskou úroveň. Velké plus a jeho přínos ve škole vidím v tom, že už dobře zná prostředí školy, sám řekl, že zná i rodiče současných žáků. Sám dokonce v rozhovoru porovnával dřívější stereotypní systém vzdělávání a dnešní tvořivější, pestřejší styl výuky, který je podle něj mnohem vhodnější pro žáky ve škole.

P5 s AP5 spolupracují ve všech hodinách. Podle slov P5 se asi dvakrát týdně s AP5 domlouvají, jak bude jejich výuka probíhat, ale dodává, že po dvou letech společné práce už vědí, který žák potřebuje v jaké situaci pomoci, také mají zažité modely výuky, které fungují.

P5 říká: „Asistent pedagoga musí počítat s tím, že je někomu k ruce, ale zároveň vykazovat vlastní iniciativu.“

Zajímavé je tvrzení AP5, který během rozhovoru mluví o tom, že při zaměstnávání romských asistentů jsou často problémy s jejich pozdními příchody, a proto ve škole žádný z nich moc dlouho nevydrží. Potom bohužel není šance plnit multikulturní prostředí ve škole, jak píše Balvín (2000) v teoretické části.

#### **5.4.5 Škola E**

Ve škole E jsem navštívila výuku českého jazyka logopedické třídy na praktické škole. Ve třídě jsou dohromady děti 1. ročníku, jeden žák 3. ročníku a jeden žák, který přišel z waldorfského systému vzdělávání cca také na úrovni 3. ročníku. Třídu vyučuje pedagog (P6) společně s asistentem pedagoga (AP6). Ve třídě je běžně šest dětí, které mají specifické poruchy učení. Uspořádání lavic je frontální.

##### Působení P6 a AP6 ve výuce:

Na počátku hodiny se žákům věnuje pouze P6, AP6 mezitím stojí za třídou a poslouchá. AP6 začíná pracovat s žákem po tom, co mu P6 ukáže na stránku a místo, kde mají pracovat. AP6 pracuje s žákem na jiné látce než ostatní žáci s P6. Později v hodině zadává P6 žákům práci a AP6 pracuje s žáky na zadané práci, opravuje je a pomáhá jim, také udržuje jejich soustředění. Přitom P6 se přesunul k žákovi, se kterým předtím pracoval AP6.

##### Komunikace P6 s AP6 ve výuce:

P6 komunikuje s AP6 především v situacích, kdy je třeba sdělit AP6, co má se žáky dělat.

##### Analýza rozhovorů s P6 a AP6:

P6 a AP6 spolu pracují prvním rokem. U obou je to první zkušenost s týmovou výukou. Co se týče příprav, z počátku školního roku se scházeli a domlouvali na tom, co se bude ve výuce dít. Dnes už společné konzultace nejsou tak časté a potřebné, protože se P6 a AP6 řídí vypracovaným tematickým plánem, podle kterého P6 učí a AP6 je v obraze, co se bude probírat. AP6 se mimo výuku věnuje i přípravě různých pomůcek do výuky.

Stejně jako v případě P4 a AP4 si P6 a AP6 sdělují různé informace týkající se výuky při společném obědě ve škole.

P6 se s AP6 shoduje v tom, že asistent je ve výuce hodně důležitý a pedagog by to bez něj nezvládl. Ve třídě jsou žáci, kteří někdy neporozumí pokynům, nesoustředí se, je třeba je navést. P6 oceňuje v přítomnosti AP6 mimo jiné to, že může předávat vlastní postřehy, zachycené informace z hodin.

#### **5.4.6 Škola F**

Škola F je soukromá bilingvní česko-anglická základní škola. Ve škole F jsem strávila nejvíce času. Měla jsem možnost navštívit práci ve všech třídách prvního stupně, kterých je dohromady pět. Protože zde pracují podle Montessori pedagogiky, třídy mají na celý den stejné pedagogy a nemají den rozdělený na vyučovací hodiny a předměty. Žáci jsou dělení podle věku. V jedné třídě jsou žáci věku 1.–3. ročníku a v jiné třídě jsou žáci 4.–5. ročníku. Každá třída má maximálně 15 žáků. Práce je tady jiná než v běžných školách, ale v každé třídě pracují společně dva až tři pedagogové. Ve třídách jsou koberce i lina, několik různých stolů s židlemi, relaxační místa aj.

Protože v každé třídě probíhá spolupráce pedagogů dost podobně, vlastně jde o stejný princip, jednu filosofii, nebudu popisovat každou třídu zvlášť, ale popíši celkový systém výuky.

Ve třídě obvykle pracují tři pedagogové. Jeden pedagog je zástupcem českého jazyka – česky mluvící, druhý pedagog je zástupcem anglického jazyka – anglicky mluvící a třetí pedagog je asistent pedagoga, který může ovládat jeden nebo oba jazyky.

##### Působení pedagogů ve výuce:

Každé ráno a odpoledne se všichni žáci a pedagogové jedné třídy sejdou v jednom kruhu. Pokud má slovo česky mluvící pedagog, také děti mluví česky, pokud má slovo anglicky mluvící pedagog, také děti mluví anglicky. Někdy je potřeba kvůli některému žákovi nebo učiteli některou výpověď přeložit, čehož se vždy chopí některý z pedagogů ovládající oba jazyky. Když si žáci plní své workplany, což je náplň výuky, mohou pracovat individuálně nebo ve skupině s některým z pedagogů nebo individuálně

s některým z pedagogů. Každý žák ví, která část workplanu náleží kterému pedagogovi, tedy s čím se na koho obrátit a zdali při tom mluvit anglicky nebo česky.

#### Komunikace pedagogů:

Během celého dne mají pedagogové možnost si mezi sebou předávat různé informace, nápady. Komunikují spolu během celého dne, když si chtějí sdělit cokoli, co se týká vyučování. Společně však působí pouze v kruzích, jinak se každý stará o svou část výuky.

#### Analýza rozhovorů s pedagogy:

S pedagogy ve Škole F jsem neprováděla rozhovory tak, jak tomu bylo v jiných školách. Bylo to tím, že pedagogové nemají přestávky a podle slov pana ředitele ani čas se věnovat třicetiminutovému rozhovoru. Přesto byli pedagogové hodně ochotní, vstřícní, sami se během dne zajímali, zdali mám nějakou otázku, co mě zajímá apod. Chtěla bych tedy sdělit některé informace, které mi pedagogové předali ve volných rozhovorech během dní strávených ve škole.

„Máme tady kolegu, on pracuje spíše jako asistent, ale je veden jako pedagog, aby mohl absolvovat kurz.“ To byla jedna z výpovědí, která mě překvapila. Myslím si, že jinde se setkáme spíše s tím, že asistent vykonává práci jako pedagog než naopak.

Jeden z pedagogů říká, že každý tým pedagogů spolu tráví opravdu mnoho času. Komunikují spolu během dne ve škole, mimo to emailem, smskami a je jedno, zdali je víkend, svátek, prázdniny. Nejen kvůli tomu je podle jeho slov nejdůležitější, aby si ti lidé, co spolu pracují, opravdu sedli, to je prý náročný úkol pro vedení školy, sestavit dobře fungující týmy pedagogů.

Obecně je prý dáno, že by se pedagogové měli scházet jedenkrát týdně, ale více se jim osvědčilo sdělovat si nápady a připomínky ihned během dne, když je napadnou.

Pedagog zdůrazňuje, že je patřičné, aby žádný z pedagogů nevyžadoval u dětí větší pozornost, nesnažil se být dominantní a nerozhodoval o všem sám.

### **5.4.7 Škola G**

Ve škole G, která je běžnou školou, jsem navštívila výuku českého jazyka a matematiky v jedné třídě. Ve třídě, kde bylo 25 žáků a jeden integrovaný žák, působil pedagog (P7) a asistent pedagoga (AP7).

#### Působení P7 a AP7 ve výuce:

V obou frontálně vyučovaných hodinách seděl AP7 v poslední lavici ve třídě a pomáhal žákovi udržovat tempo s ostatními ve výuce. P7 se věnoval celé třídě, když vyvolával žáky, zahrnoval mezi ně i integrovaného žáka.

#### Komunikace P7 s AP7 ve výuce:

Během výuky spolu P7 a AP7 nijak nekomunikovali.

#### Analýza rozhovorů s P7 a AP7:

P7 a AP7 se shodují v tom, že co bude daný den probíráno, konzultují každý den ráno, někdy také o přestávkách.

Oba pedagogové mají pocit, že integrovaný žák ve třídě občas moc spoléhá na to, že tam má asistenta pedagoga. Často zjistí, že žák P7 vůbec neposlouchal, protože ví, že mu vždy to samé AP7 zopakuje, dovysvětlí. Na to si tedy snaží dávat P7 společně s AP7 pozor, aby byl integrovaný žák samostatný a přehnaně nespoléhal na asistenta pedagoga. Tuto situaci řeší tím, že občas změní model výuky a na místo s asistentkou sedí žák v lavici s jiným žákem a asistentka pouze kontroluje z pozadí. To se shoduje s tvrzením Motejzíkovej (2011) uvedeným v teoretické části, že je důležité dávat pozor na to, aby asistent pedagoga nedělal za dítě i to, co by klidně zvládlo samo.

P7 říká: „Bez asistenta pedagoga v hodině by se tempo muselo přizpůsobit a Honzík by brzdil třídu, nebo by naopak nestíhal. Honzík by nebyl tam, kde je teď.“

P7 se shoduje s P6 v tom, že asistent pedagoga je ve výuce důležitý i z toho důvodu, že podává informace o situacích, které třeba pedagog nezachytí. Dále P7 říká: „Dává mi zpětnou vazbu, zakrouží hlavou nebo vytřeští oči. A já z toho poznám, že to žák nepochopil nebo jsem to špatně vysvětlila.“

### **5.5 Diskuze a závěry**

V závěru výzkumného šetření bych se ráda pokusila odpovědět na své dílčí otázky, které jsem si před výzkumem stanovila.

*Jaké modely spolupráce se vyskytují v různých školách, kde působí více pedagogů v jedné třídě? A co ovlivňuje to, jaký model spolupráce pedagogové volí?*

K zodpovězení mé první výzkumné otázky jsem si vytvořila vlastní tabulku, kam jsem vložila modely společného působení pedagogů (viz výše kapitola 2.5 Modely společného působení učitelů s asistenty pedagogů) a navštívené školy (viz tabulka č. 3).

Tabulka č. 3

		Výskyt na školách							Celkem
Model výuky		Škola A	Škola B	Škola C	Škola D	Škola E	Škola F	Škola G	
Spolupráce podle Hemmingsson	asistent sedí vedle žáka a pomáhá mu udržet krok se zbytkem třídy								3
	asistent sedí opodál a pomáhá pouze na žákovu vyžádání								0
	asistent je mimo skupinu žáků, ale je připraven pomáhat								1
Spolupráce podle inkluzivniskola.cz	jeden učí, druhý podporuje								1
	jeden učí, druhý pozoruje								
	jeden učí, druhý "se nechává unášet"								3
	oba učí								
	výuka na stanovištích								1
	paralelní výuka								1
	alternativní výuka								2
Spolupráce podle Uzlové (2010)	skupinová výuka								0
	kooperativní vyučování								1
	aktivizační metody								2
	učení žáka žákem (peer teaching)								1

Jaký model spolupráce pedagogové ve výuce zvolili, bylo závislé většinou na tom, zdali byl ve třídě druhý pedagog pro jednoho žáka- integrace jedince, nebo pro všechny žáky celé třídy. V případě žáků se sluchovým postižením ve škole pro ně zřízené,



romských žáků v romské škole, dětí z bilingvního prostředí v bilingvní základní škole, kam byl zřízen asistent pedagoga do třídy pro všechny žáky, s cílem individuálnějšího přístupu, byla častěji výuka vedena více týmově, pedagogové se snažili ve výuce spolupracovat, pracovat s žáky dělenými do různých skupin apod.

Na druhou stranu je vcelku paradox, že právě při integraci žáků jedinců jsem se setkala s tím, že žák seděl ve třídě v jedné lavici asistentem pedagoga. Právě to se mi ukázalo i v mé tabulce. Nejvíce jsem se setkala se situací, kdy asistent sedí vedle žáka a pomáhá mu udržet krok se zbytkem třídy, nebo tzv. jeden učí druhý „se nechává unášet“. Je vcelku smutné, že autoři metod, kam spadají právě tyto dvě metody, je považují za nejméně efektivní.

Nejlépe ze všech škol dopadla česko-anglická bilingvní škola se svou nejvíce rozmanitou výukou.

*Jak mají pedagogové ve výuce rozdělené kompetence?*

S kompetencemi je to také hodně rozdílné. Záleží především na osobnostech, jak moc chce pedagog, aby byl asistent pedagoga aktivní. A také na asistentovi, jak moc se on sám chce a dokáže zapojit, zdali má kvalitní nápady a poznámky k výuce.

Zdali mají pedagogové mezi sebou rozdělené kompetence a dodržují je, jsem se ve všech případech nedozvěděla. Co se ale týče například známkování, v některých případech se pedagog radí i s asistentem pedagoga na klasifikaci, jinde je to záležitostí výhradně pedagoga. Z vlastního výzkumu mám ale pocit, že tam, kde má asistent prostor, větší kompetence, je pedagogem více respektován, tam funguje spolupráce lépe a s větší spokojeností na obou stranách. Podmínkou je však takový asistent, který má nápady k výuce, umí si udělat adekvátní názor na výuku i na žáky.

*Jaké následky by mělo to, kdyby ve výuce nebyli dva pedagogové, ale jen jeden?*

V mnoha případech jsem se dozvěděla, že by výuku pedagog zvládl i sám, nebo druhý pedagog, že by to ve třídě také zvládl sám. Občas jsem z těchto odpovědí cítila jakýsi pocit nutnosti respondentů takto odpovědět, aby jiná odpověď nesnížila kvality některého z pedagogů. V jiném případě to opravdu může být tak, že výuka je zvládnutelná, avšak mým názorem a také názorem většiny pedagogů v rozhovorech bylo, že by se snížila kvalita výuky, také přínos pro žáka/žáky, eventuálně by daná integrace nebyla vůbec možná.

*Co přináší nebo naopak bere pedagogům, žákům, výuce přítomnost více pedagogů ve výuce?*

Ze všech rozhovorů mohu vyvodit, že v samotné výuce je přítomnost dalšího pedagoga přínosem i pro jednotlivé pedagogy. Bez druhého pedagoga by bylo náročné, někdy i nemožné obstarat všechny děti. Avšak co se časové náročnosti týče, druhý pedagog představuje větší časové zatížení pro oba mimo výuku. S tím, kolik pedagogové věnují přípravě výuky času, často souvisí i kvalita jejich působení ve výuce. Čím více času, tím kvalitnější a prospěšnější výuka.

*Kolik času věnují pedagogové společné přípravě a společnému hodnocení výuky? A má na to vliv jejich délka spolupráce (delší spolupráce = méně času při přípravách)?*

Opět jde o hodně individuální záležitost. Nikde však nebyly nastaveny pravidelné schůzky, že by se pedagogové například každé pondělí po výuce scházeli na hodinu času ke společným přípravám a pátek opět hodinu na hodnocení týdne. Informace si mezi sebou pedagogové nejčastěji sdělují, když jsou aktuální, během výuky, popřípadě po skončení hodiny. Podle mého názoru je to také z toho důvodu, že z hlediska zpracování informací a spojení si informací s danou situací je to nejvhodnější. Tuto skutečnost často pedagogové také odůvodňovali tím, že s druhým pedagogem spolupracují již několikátý rok, proto přípravy nepotřebují. Věřím, že delší spoluprací si na sebe pedagogové zvyknou a spoustu věcí si již nepotřebují sdělovat, na druhou stranu se ukazuje, že při důkladnějších přípravách je i kvalita výuky vyšší.

Co se týče týmové práce více pedagogů ve výuce s žáky se sluchovým postižením, nemohu ze svých návštěv tří škol vyvozovat žádné obecně platné závěry. Pravdou však je, že ve všech třech školách jsem se setkala s naprosto odlišnou prací.

V jedné škole pro žáky se sluchovým postižením jsem se setkala s neslyšícími pedagogy se sluchovým postižením, kteří k sobě měli asistenta pedagoga se sluchovým postižením. Pedagogové uvedli, že by mohli spolupracovat i se slyšícím asistentem, ale musel by perfektně ovládat znakový jazyk. Spolupráce dvou pedagogů zde neprobíhá proto, aby bylo docíleno nějaké metody vzdělávání žáků, ale z důvodu integrace žáka s kombinovaným postižením. Metoda vzdělávání je zde také bilingvální, jako ve dvou dalších školách, ale za přítomnosti pouze psané, nikoli mluvené češtiny, kterou ovládají i pedagogové se sluchovým postižením. Ti proto nemají pocit, že by ve výuce potřebovali ještě slyšícího kolegu.

V dalších dvou případech byl ve výuce slyšící pedagog s asistentem pedagoga. Přítomnost těchto dvou pedagogů ve výuce má mimo jiné plnit požadavky bilingválního

přístupu ke vzdělávání. Problém podle mého názoru stále zůstává v hierarchii. Slyšící je pedagog a sluchově postižený je jeho asistent. Ačkoli vždy záleží na přístupu pedagoga, podle legislativy je stále pedagog ten, kdo je zodpovědný za výuku a asistent mu „jen pomáhá“. Z hlediska bilingválního přístupu by si měli být pedagogové rovni. Proto by bylo z mého pohledu lepší, kdyby mohli být oba zaměstnáni jako pedagogové. S tím do budoucnosti souvisí také potřeba vzdělaných sluchově postižených pedagogů.

Díky tomu, že jsem měla možnost navštívit bilingvální česko-anglickou základní školu, nabyla jsem názoru, že právě například v tomto prostředí bychom se mohli inspirovat k bilingválnímu vzdělávání žáků se sluchovým postižením. Díky podobné práci jako na této škole bychom mohli dohromady vzdělávat jak děti neslyšící, tak nedoslýchavé, tak s kochleárním implantátem, protože děti se setkávají a komunikují jak ve znakovém, tak mluveném (popř. psaném) jazyce. Důležitou funkci však také hrál Montessori přístup k výuce.

#### **5.5.1 Potvrzení/ vyvrácení hypotéz**

*Hypotéza č. 1: Ve společném působení několika pedagogů ve výuce žáků se sluchovým postižením naleznou shodné rysy se společným působením několika pedagogů ve výuce žáků se sociálním znevýhodněním.*

Má první hypotéza se mi z části potvrdila, z části ne. Jedním shodným rysem byl přístup asistentů pedagoga k žákům a naopak. Jak u žáků se sluchovým postižením, tak u žáků romské národnosti jsem z výuky měla pocit, že asistenta pedagoga žáci berou spíše „jako kamaráda“ a učitel je hlavní autoritou ve třídě. I z asistentova chování byl cítit „kamarádštější“ přístup k žákům, než z přítomných učitelů. Takový pocit jsem ani v malém měřítku nepocítila například v česko-anglické bilingvální škole. V této škole jsem ve výuce prakticky nepoznala, kdo z přítomných pedagogů je učitel, kdo asistent pedagoga. Ve třídě u žáků se sluchovým postižením a žáků romské národnosti to bylo zřejmé, nejen z komunikace s žáky, ale i z celkového pojetí/ modelu výuky, kdo je ve výuce učitel, kdo asistent pedagoga. To jsem ale z modelu výuky poznala i v ostatních školách. Mohu tedy říci, že pouze v česko-anglické bilingvální škole jsem při svém pozorování nepoznala, kdo ve třídě působí jako učitel, kdo jako asistent pedagoga. A tak to správně při bilingválním modelu vzdělávání má fungovat.

Více společných rysů, které by směřovaly k nějakému obecnějšímu závěru, jsem neshledala.

*Hypotéza č. 2: Na školách zřízených pro žáky se sluchovým postižením se setkám s výukou prováděnou společně slyšícím učitelem a asistentem pedagoga se sluchovým postižením. Záměrem této spolupráce bude bilingvální metoda vzdělávání.*

Druhá hypotéza se mi potvrdila. Zejména z rozhovorů s pedagogy, a setkala jsem se s tím na všech třech navštívených školách pro žáky se sluchovým postižením, jsem se dozvěděla, že se pedagog s asistentem pokouší o bilingvální model výuky. „Pokouší“ používám záměrně proto, že většinou si pedagogové stěžovali na to, že to není možné v reálu provést, aby se opravdu každý pedagog držel svého jazyka, aby se jazyky ve výuce nemíchaly.

*Hypotéza č. 3: Tam, kde pedagogové budou využívat různých modelů vzdělávání<sup>33</sup>, bude výuka efektivnější a prospěšnější pro žáka/žáky.*

Tato hypotéza nebyla úplně šťastně zvolena a myslím si, že odpověď na ni by byla pouze domněnkou. Z návštěvy jedné vyučovací hodiny ve třídě a jednoho rozhovoru s každým z pedagogů nemohu dost dobře poznat, jak je výuka efektivní. To je pravděpodobně záležitostí delšího zkoumání. Mohu se pokusit usoudit ze svého pozorování, kdy mi přišli žáci více zaujati a zapojeni do výuky. Obecně mohu říci, že ve všech školách se pedagogové snažili o to, aby výuka byla zajímavá. Ve většině z navštívených tříd jsem se nesetkala s tím, že by žáci celou hodinu jen seděli v lavicích. Nejvíce zajímavá, z pohledu pozorovatele, pro mě byla výuka v česko-anglické bilingvální škole, kde žáci pracovali samostatně, ve skupinách, s mnoha různými pomůckami a ještě si mohli vybrat podle svých preferencí a podle toho, na co zrovna mají náladu a chtějí dělat<sup>34</sup>.

Velice pestrá byla ale i výuka na škole pro žáky romské národnosti, kde se střídala skupinová výuka, práce ve dvojicích.

Ve všech třídách s žáky se sluchovým postižením jsem zase shledávala vizuální pomůcky a aktivity ve výuce.

---

<sup>33</sup> Viz kapitola 2.5 *Modely společného působení pedagogů s asistenty* v teoretické části práce.

<sup>34</sup> Na tom je založena právě Montessori pedagogika, která je filozofií celé školy.

## Závěr

V první části závěru své bakalářské práce bych se ráda zabývala nedostatky v legislativě souvisejícími se vzděláváním žáků se sluchovým postižením, které jsem v souvislosti se svým výzkumem objevila.

Zabývala jsem se tématem společného působení několika pedagogů ve výuce a po prostudování literatury a zahraničních inspirací si dovoluji tvrdit, že zejména v oblasti neslyšících žáků<sup>35</sup> by bylo vhodné, aby česká legislativa brala ohled na metodu bilingválního vzdělávání těchto žáků, a zahrnovala tedy také možnost souběžného působení dvou pedagogických pracovníků (učitelů) ve vzdělávání těchto žáků. Je sice pravdou, že podle *vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*, má neslyšící žák nárok na nejvyšší míru podpůrných služeb, kam je zařazen i asistent pedagoga, ale ve své práci jsem dospěla k závěru, že pro tyto žáky má zřizování asistentů pedagoga menší přínos, resp. neplní tu správnou funkci, jakou má bilingvální vzdělávání za přítomnosti dvou sobě si rovných pedagogů – slyšícího a neslyšícího – plnit. Nemůžeme se pak pozastavovat nad tím, že české školy pro žáky se sluchovým postižením tuto situaci řeší tak, že bilingvální přístup představuje slyšící pedagog s neslyšícím asistentem pedagoga. V návaznosti na to se poté dopouštějí chyb v bilingválním modelu vzdělávání. Jsou jimi nesrovnalosti v kompetencích pedagogů, nerovné postavení většinového a menšinového jazyka ve výuce, stejně tak nerovné postavení pedagogů – učitel z většinové společnosti je nadřazený asistentu pedagoga z menšinové společnosti. Podle vlastního provedeného výzkumu mohu říci, že školy a na nich zaměstnaní pedagogové mají tendence vyučovat bilingvální metodou, ale aby výuka vypadala tak, jak z teoretického pohledu bilingvální vzdělávání vypadat má, je třeba začít u změny legislativy

Jako asistenty pedagoga zaměstnávají některé školy pro žáky se sluchovým postižením také tlumočníky českého znakového jazyka. To souvisí opět s nedostatky v české legislativě, kde se s profesí tlumočnicka českého znakového jazyka ve vzdělávání nemáme šanci setkat. V tomto případě naráží tlumočníci na problémy s pracovní činností, protože ředitelé škol po nich často chtějí, aby vykonávali činnosti, které náleží asistentům pedagoga, ale vůbec nesouvisí s pracovní činností tlumočnicků. Již od školního věku tak dětem předkládáme nesprávný pohled na profesi tlumočnicka.

---

<sup>35</sup> V legislativě „žáci s těžkým sluchovým postižením“.

Další legislativní nepřesností, které jsem si všimla, i když netvrdím, že by se jich v širěji pojatém zkoumání nenalezlo i více, je charakteristika žáků s těžkým zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním ve *vyhlášce č. 147/ 2011 Sb.* Žák s těžkým sluchovým postižením je zde řazen mezi žáky s těžkým zdravotním postižením. Žák, který vykazuje nedostatečnou znalost vyučovacího (českého) jazyka, spadá do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním. Teoreticky bychom mohli, ale i žáka sluchovým postižením, který preferuje ve výuce znakový jazyk a ve škole ho učí pedagog, který není dostatečně kompetentní v tomto jazykovém kódu, označit za žáka s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, a tedy za žáka se sociálním znevýhodněním.

S tím v oblasti vzdělávání dále souvisí také usouvztažňování žáků se sluchovým postižením k žákům s jinými speciálními potřebami. Žáci se sluchovým postižením jsou v legislativním rámci řazeni mezi žáky se zdravotním postižením. Vrátime-li se v historii společného působení pedagogů k počátkům vzniku asistentů pedagoga, nalezneme již tam větší shodu v cílech zřizování dalšího pedagogického pracovníka do výuky žáků se sluchovým postižením s žáky se sociálním znevýhodněním<sup>36</sup> než s žáky s jiným zdravotním postižením. Mezi tyto shodné rysy patří především potřeba domoci učitelům v komunikaci s žáky, přítomnost asistenta pedagoga jako zástupce menšiny, ze které žák pochází – působí tedy jako kulturní a jazykový vzor. Sami slyšící pedagogové ve školách pro žáky se sluchovým postižením totiž přiznali, že asistent pedagoga se sluchovým postižením často pomáhá v komunikaci s žáky, dovysvětluje látku, popřípadě žákům pomáhá pochopit pedagogovo sdělení, které jim není srozumitelné. Pravdou ale je, že z žákovy vady sluchu nemusí plynout kázeňské problémy, které se naopak často vyskytují a řeší u žáků z romské komunity. I to však chápu jako něco, co vychází z odlišností kultur – české a romské, stejně jako mohou vycházet jiné problémy z odlišnosti kultur Čechů neslyšících a slyšících. Právě kvůli tomu je ve vyučování přítomný další pedagog – zástupce menšiny, který těmto odlišnostem rozumí a pomáhá pedagogovi, který je často z prostředí většinové společnosti, tyto odlišnosti chápat nebo s nimi pracovat.

Další významnou osobou ve vzdělávání žáků se sluchovým postižením, se kterou jsem se během svého výzkumu setkala, byl učitel se sluchovým postižením. Ten má tu výhodu, že splňuje jak pedagogickou odbornost učitele, tak s žáky sdílí stejný komunikační kód a pochází ze stejné komunity. Proto si také vzájemně v komunikaci lépe rozumí. Setkala jsem se se situací, že s neslyšícím učitelem byl ve třídě druhý pedagog – neslyšící

---

<sup>36</sup> Tehdy „žáci romského etnika“.

asistent pedagoga. Ten byl přítomen pro žáka v integraci, pro žáka se sluchovým postižením s dalšími přidruženými vadami- kombinovanými vadami.

Osobně bych po svém zkoumání vydělila dva typy asistentů pedagoga pro žáky se sluchovým postižením. Prvními jsou ti, které zřizujeme pro žáky v integraci. Může se jednat o asistenta pedagoga pro žáka se sluchovým postižením integrovaného do běžné školy nebo asistenta pedagoga pro žáka se sluchovým postižením a další přidruženou vadou/vadami integrovaného do školy pro žáky se sluchovým postižením. V tomto případě se asistentovo společné působení s učitelem v mnoha rysech shoduje s tím, které můžeme vidět u jiných asistentů pedagoga pro žáky s jiným zdravotním postižením. Pokud ale působí asistent pedagoga se sluchovým postižením ve výuce na školách pro žáky se sluchovým postižením a pracuje se slyšícím pedagogem, můžeme tohoto asistenta funkcí i rysy společného působení s učitelem přirovnat k romskému asistentovi pedagoga, který působí ve škole, kde se vzdělává větší počet žáků z romské komunity. Z druhého typu asistenta pedagoga by se v budoucnosti mohl stát druhý učitel žáků se sluchovým postižením, učitel, který má sám sluchové postižení. Dočkali bychom se tak i v České republice plnohodnotného bilingvního vzdělávání neslyšících, jak ho známe ze zahraničí.

V teoretické části práce zmiňuji tvrzení Balvína (2000), který říká, že ve škole v souvislosti s romským pedagogickým asistentem vzniká multikulturní kolektiv učitelů. K situaci dodává, že zcela zákonitě vznikají mezi pedagogem a asistentem problémy v komunikaci. Po svém terénním výzkumu mohu říci, že i ve školách pro sluchově postižené žáky, kde se setkává slyšící pedagog s pedagogem se sluchovým postižením, v některých případech dochází k vzájemnému nepochopení. Toto nepochopení vychází pravděpodobně jak z malé kompetence slyšícího pedagoga ve znakovém jazyce, tak zároveň z odlišnosti dvou kultur.

Pravděpodobně ale nemůžeme vyžadovat po školském systému, legislativě, výkonech pedagogů aj., aby po zhruba pětadvaceti letech, kdy jsme začali usilovat o lepší vzdělávání žáků se sluchovým postižením i s jinými speciálními potřebami ve vzdělávání, vše fungovalo stoprocentně a bez chyby.

Má bakalářská práce vznikla právě z toho důvodu, abychom zjistili, co se v oblasti působení několika pedagogů ve výuce žáků se sluchovým postižením daří, a jaké jsou zde naopak nedostatky, které bychom se do budoucna měli pokusit odstranit. Důležitým znakem práce kromě toho bylo, že se neomezovala pouze na oblast žáků se sluchovým

postižením, ale naopak usouvztažňovala fakta a poznatky i s jinými oblastmi ve vzdělávání, kde se řeší vzdělávání žáků za působnosti několika pedagogů ve výuce.

Věřím, že na základě svého výzkumu a dalších snah- pedagogů, dalších odborníků, se bude situace v oblasti společného působení více pedagogů ve výuce do budoucna stále zlepšovat.



## Seznam literatury a zdrojů

- BAŘINKOVÁ, Z. a kol. *Spolupráce s asistentem pedagoga*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012.
- BALVÍN, J. Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí. *Vychovávateľ*, 2000, roč. 45, č. 1, s. 23–26.
- BROŽÍK, J. Rozvoj v myšlení neslyšících dětí. *Gong*, 2001, roč. 30, č. 7/8, s. 178–179.
- DEVECCHI, C., ROUSE, M. An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for Learning*. 2010, roč. 25, č. 2, s. 91–99.
- DROTÁROVÁ, L. *Asistent pedagoga – stav v ČR 2006*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2006.
- GÜNTHER, K. a kol. *Bilingualer Unterricht mit Gehörlosen Grundschulern : Zwischenbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch*. Hamburk, 1999.
- FENCLOVÁ, J., JABŮREK, J. Bilingvální vzdělávání v Holandsku. *Infozpravodaj*, 2000, roč. 8, č. 1, s. 4–7.
- HAVEL, J., FILOVÁ, H. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole : Inclusive education in primary school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008.
- HRMOVÁ, J. Děti s kochleárním implantátem na švédských bilingválních školách. *Infozpravodaj*, 2009, roč. 17, č. 3, s. 16–18.
- HUDÁKOVÁ, A. Bilingvismus z pohledu rodičů. *Infozpravodaj*, 2001, roč. 9, č. 4, s. 7–9.
- HUDÁKOVÁ, A., OKROUHLÍKOVÁ, L. Dítě s vadou sluchu ve speciální škole pro sluchově postižené. *Unie : časopis České unie neslyšících*, 2006, roč. 15, č. 1, s. 18.
- HUDÁKOVÁ, A. Neslyšící pedagogové: Česká republika, leden 2012. In GABARÍK, M., MELIKANT, M., SLOVÁK, T. (eds) *Špeciálna pedagogika na Slovensku v kontexte rokov 1967 – 2012. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Bratislava 3.–4. 10. 2012*. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2012. s. 411–420.
- JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998.

- KAŠPAROVÁ, V., HUČÍN, J. Asistenti pedagogů pro žáky sociálně znevýhodněné a pro žáky – cizince. *Týdeník Školství*, 2010, roč. 18, č. 22, s. 10.
- KEBLOVÁ, A. Nové formy výuky a předměty na našich školách. *Gong*, 2000, roč. 29, č. 9, s. 222.
- KOMORNÁ, M. *Systém vzdělávání osob se SP v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. Praha : ČKTZJ, 2008
- KONEČNÁ, K. Ve škole s autisty. *Rodina a škola : časopis pro všechny rodiče a učitele*, 2012, roč. 59, č. 8, s. 10–13 .
- KOVAŘOVICOVÁ, J. Další úvahy o integraci- srovnání vzdělávacího systému neslyšících dětí v Austrálii a Norsku. *Infozpravodaj*, 2007, roč. 15, č. 1, s. 6–7.
- KRATOCHVÍLOVÁ, K Mezinárodní konference o vzdělávání sluchově postižených. *Gong*, 2007, Roč. 36, č. 2, s. 13–15.
- LANGER, J. Aktuální pohled na integraci dětí se sluchovým postižením. *Infozpravodaj*, 2008, roč. 16, č. 1, s. 22–24.
- LUHANOVÁ, A. Zpráva o „mé“ finské škole. *Rodina a škola*, 2012, roč. 59, č. 9, s. 24–25.
- MACUROVÁ, A. Bilingvální vzdělávání neslyšících: pro a proti. *Speciální pedagogika*, 1993/1994, roč. 4, č. 5, s. 12–19.
- MACUROVÁ, A. Základ bilingválního vzdělávání a bilingvismu. *Speciální pedagogika*, 1998, s. 52–54.
- OSTATKOVÁ, P. 2000. *Kulturní dědictví neslyšících v ČR*. [diplomová práce]Praha : Filozofická fakulta univerzity Karlovy v Praze, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- POTMĚŠIL, M. a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2012.
- MOTEJZÍKOVÁ, J. Pedagogická asistence z pohledu poradenského zařízení: speciálně pedagogického centra. *Infozpravodaj*, 2011, roč. 19, č. 1, s. 23–26.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000.
- TAKALA, M. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*. 2007, roč. 34 č. 1, s. 50–57.
- TEPLÁ, M., ŠMEJKALOVÁ, H. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Praha : Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007.

- UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha : Portál, 2010.
- VÍTEČKOVÁ, M. Asistent pedagoga. *Řízení školy*, 2009, roč. 6, č. 4, s. 11–14.
- VOJTOVÁ, M. 2011. *Asistent pedagoga ve školách pro sluchově postižené v České republice*. [bakalářská práce] Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.
- VOTRUBOVÁ, L., JANEČEK, M. Bilingvální výuka ve Švédsku. *Gong*, 1997, roč. 26, č. 3, s. 56–57.
- ZAHUMENSKÁ, J., DINGOVÁ, N., HORÁKOVÁ, R. *Specifika tlumočení ve vzdělávání*. Praha : ČKTZJ, 2008.
- ZVONEK, A. 2001. *Sluchově postižený pedagog*. [diplomová práce] Brno : Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně, Katedra speciální pedagogiky.
- Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).
- Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících.
- Zákon č. 29/ 1984 Sb., o soustavě základních a středních škol.
- Zákon č. 108/ 2006 Sb., o sociálních službách.
- Vyhláška č. 127/ 1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Vyhláška č. 73/ 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Nařízení vlády č. 222/ 2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě.
- Metodický pokyn MŠMT ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele-asistenta učitele (č.j. 25 484/2000-22).
- Informace o zřízení funkce romského asistenta v základní a zvláštní škole. In *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR*. 1998, roč. 54, č. 9, s. 153–154.

## Elektronické zdroje

GOŠOVÁ, V. Bilingvní vzdělávání. Metodický portál: Wiki [online]. 16. 2. 2011, [cit. 2013- 3- 25]. Dostupný z www:

<[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/B/Bilingvn%C3%AD\\_vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/B/Bilingvn%C3%AD_vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD)>.

HESOVÁ, A. Asistenti pedagoga pro žáky-cizince. *Metodický portál: Články* [online]. 25. 05. 2010, [cit. 2013-02-07]. Dostupný z www:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/8795/ASISTENTI-PEDAGOGA-PRO-ZAKY-CIZINCE.html>>.

CHLUMECKÁ, E. Bilingvální vzdělávání sluchově postižených žáků. 15. 1. 2006, [cit. 2014-01- 22]. Dostupný z www: <<http://ruce.cz/clanky/33-bilingvalni-vzdelavani-sluchove-postizenych-zaku>>.

Asistent pedagoga ©2013 [online]. [cit. 2014-02-07] Dostupný z: <<http://www.asistentpedagoga.cz>>.

Statistické ročenky školství. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR ©2014 [online]. [cit. 2014-04-02] Dostupný z: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR ©2013 [online]. [cit. 2014-05-22] Dostupný z: <<http://www.msmt.cz/file/18473/>>.

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1 .....	17
Tabulka č. 2 .....	44
Tabulka č. 3 .....	56

## Seznam příloh

### Příloha I. Seznam otázek k rozhovoru s pedagogy a asistenty pedagogů.

*Rozhovor:*

#### *Osobnost pedagoga*

- 1) Ve výuce působíte jako pedagog, druhý pedagog, asistent pedagoga, jinak?
- 2) Věk, vzdělání, délka a charakter praxe?
- 3) Jde o Vaši první zkušenost s vyučováním s dalším pedagogem, nebo již několikátou?
- 4) Jak dlouho trvá současná spolupráce a jak dlouho ty předchozí?
- 5) S asistentem spolupracujete ve všech hodinách, nebo jen na některé?

#### *Společné působení*

- 6) Přispívá podle Vás přítomnost druhého pedagoga, čím? / Čím jste podle Vás jako druhý pedagog přínosný? (výuce, prvnímu pedagogovi, žákům...)
- 7) Škodí něčím přítomnost druhého pedagoga, čím? / Myslíte si, že je i něco záporného na vaší přítomnosti ve výuce?
- 8) Představte si situaci, kdybyste přišel/a do hodiny/výuky a druhý z pedagogů by nepřišel. S jakými případnými problémy byste se potýkal/a?
- 9) Probíhají nějaké společné přípravy na hodinu?
  - Jak taková příprava vypadá, na čem se domlouváte?
- 10) Probíhá i nějaké společné zpětné hodnocení?
- 11) Vaše spolupráce v hodině probíhá stále stejně, nebo metody, role měníte?
  - Odkud popřípadě čerpáte inspiraci?
- 12) Jaká je vaše představa ideálního pedagoga pro spolupráci ve výuce? (věk, vzdělání, charakter...)
- 13) Čím je podle Vás přínosný ve výuce sluchově postižených žáků neslyšící pedagog?  
(Otázka pouze pro pedagogy působící na škole pro žáky se sluchovým postižením.)